



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat d'Educació

MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA
DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

CURSO 2019-20

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

***Las rutas literarias como herramienta didáctica
para potenciar la experiencia literaria y el
desarrollo de habilidades y competencias en
Cataluña***

Florencia Mujica Pérez de Castro

Tutora: Dra. Glòria Bordons

Julio de 2020

Índice

Resumen.....	3
1. Justificación e interés de la investigación.....	4
2. Marco teórico.....	5
2.1 Competencias y habilidades cognitivas.....	5
2.2 Literatura y territorio.....	7
2.2.1 Geografía literaria.....	8
2.2.2 Rutas literarias.....	9
3. Objetivos y preguntas de investigación.....	11
4. Metodología.....	11
4.1 Protocolo de análisis de rutas literarias.....	12
4.2 Entrevistas.....	13
4.3 Limitaciones Metodológicas.....	15
5. Resultados.....	15
5.1 Resultados de la aplicación de Protocolo de análisis en rutas.....	15
5.1.1 Objetivos de aprendizaje.....	15
5.1.2 Análisis de habilidades fomentadas por fase.....	16
5.2 Resultados de las entrevistas.....	20
5.2.1 Motivación.....	20
5.2.2 Vínculo literatura y territorio.....	21
5.2.3 Objetivos y fases de la secuencia didáctica.....	22
6. Discusión de resultados.....	26
6.1. Interdependencia de las fases de trabajo.....	27
6.2. Las rutas literarias y sus diversas funciones didácticas.....	28
7. Conclusiones y reflexiones finales.....	31
8. Bibliografía.....	34
ANEXOS.....	36

Resumen

El tema de investigación que presentamos en el siguiente trabajo busca dar a conocer el uso didáctico que han tenido y tienen las rutas literarias en los países catalanes. A partir de una metodología cualitativa, buscamos indagar en las habilidades y competencias fomentadas en las secuencias didácticas que cuentan con rutas literarias, para lo que aplicamos un protocolo de análisis en un breve corpus de rutas y llevamos a cabo entrevistas a expertos. A través de estos instrumentos de recogida de datos, pudimos hacer una descripción del rol que cumple el recorrido de una ruta dentro de una secuencia didáctica, en la que destaca el desarrollo de competencias transversales sobre todo del ámbito personal y social; y por otra parte, considerar la necesidad de tomar los elementos del territorio para que sean oportunidades que permitan fomentar el aprendizaje fuera del aula y con esto potenciar la experiencia literaria.

Resum

El tema d'investigació que presentem en el següent treball busca donar a conèixer l'ús didàctic que han tingut i tenen les rutes literàries als països catalans. A partir d'una metodologia qualitativa, busquem indagar en les habilitats i competències fomentades en les seqüències didàctiques que compten amb rutes literàries, pel que apliquem un protocol d'anàlisi en un breu corpus de rutes i duem a terme entrevistes a experts. A través d'aquests instruments de recollida de dades, vam poder fer una descripció del paper que compleix el recorregut d'una ruta dins d'una seqüència didàctica, en la qual destaca el desenvolupament de competències transversals sobretot de l'àmbit personal i social; i d'altra banda, considerar la necessitat de prendre els elements del territori perquè siguin oportunitats que permetin fomentar l'aprenentatge fora de l'aula i amb això potenciar l'experiència literària.

Abstract

The research topic we present in the following work aims at giving an account of the didactic use that literary routes have had and still have in the Catalan countries. From a qualitative methodology, we focus on the skills encouraged in the didactic sequences that rely on literary routes, for which we apply a protocol of analysis in a brief corpus of routes and we carry out interviews with experts. Through this, we could describe the role achieving the route's trajectory within a didactic sequence, in which it highlights the development of transversal skills, specially in a personal and social level; and, on the other hand, we could understand the need of taking the elements from the territory to be opportunities that allow for the improvement of outside classroom learning, and with this, enhance the literary experience.

1. Justificación e interés de la investigación

El siguiente trabajo de investigación es el resultado de una etapa de búsqueda en torno a la posibilidad de ampliar los espacios de aprendizaje más allá del aula. Estas reflexiones se enmarcan en el cuestionamiento a la escuela como único espacio educativo y a la sala de clases como espacio de aprendizaje en particular, producto de la propia experiencia docente. De esto surge la necesidad de conocer nuevas metodologías de enseñanza e innovación que permitan otorgar experiencias educativas diversas, en las que el alumnado logre acercar el mundo de la educación al de su vida cotidiana e identificar en el propio territorio y en su día a día elementos que se vinculan con lo que debe aprender dentro de un centro educativo. En este proceso nos encontramos con las rutas literarias como actividad que logra vincular el aprendizaje dentro del aula con el de fuera, y el alcance que ha tenido su uso para el desarrollo de competencias en el ámbito de la lengua, literatura y también en competencias transversales. Es así como surge el interés por explorar el uso didáctico que han tenido las rutas literarias y recoger los elementos positivos de estas para aplicarlas en diversos contextos escolares, además de generar un aporte a la investigación en esta área.

El interés y justificación por el objeto de estudio, a saber, las rutas literarias con enfoque didáctico, se basa en los diversos aportes que supone la inclusión de una ruta literaria dentro de una secuencia didáctica. En primer lugar, es ineludible la relación que existe entre literatura y territorio, por lo que resulta interesante conocer las características de secuencias didácticas enmarcadas en un territorio determinado, como herramientas que potencian la experiencia literaria, posibilitan el desarrollo de habilidades y competencias y permiten profundizar en cómo se relaciona el alumno con la literatura y el territorio en dicha experiencia de ruta literaria.

En segundo lugar, se vuelve interesante y relevante estudiar este tipo de secuencias didácticas ya que el hecho de cambiar el espacio físico y abrirse a nuevas experiencias de aprendizaje puede otorgar mayores posibilidades de desarrollo ya no solo en el área específica de la literatura sino también como herramienta para ampliar el capital cultural, convivir con otros espacios, relacionarse con otras personas, habitar por ejemplo nuestra ciudad (Mansur, 2007) y hacer uso de ella para lograr alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. A su vez, lograr motivar al alumnado y entregar nuevas herramientas a los jóvenes a través de propuestas diversas en el marco del aprendizaje formal fuera del aula y de esta forma asegurar una trayectoria educativa efectiva.

Por otra parte, el hecho de estar en una sociedad de constante cambio requiere un aprendizaje en el que primen actividades en contacto con el territorio que habitan. Así, se

intenta acercar a los estudiantes a experiencias de aprendizaje que sean similares a sus vivencias cotidianas y en entornos que ellos frecuentan regularmente como ciudadanos activos. En esta línea, se vuelve necesario entender la educación como un fenómeno presente en todas las etapas de la vida y en diversos espacios físicos, entenderla como una educación permanente (López-Barajas, 2006), es decir, aquella educación que nunca cesa y que forma parte de la naturaleza continua.

En relación a esto, se busca indagar en este tipo de experiencias que logran desarrollar competencias por medio de un aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), basado en la participación activa y colectiva, es decir, que el desarrollo de las competencias no se conciba sujeto a la consolidación de un saber, sino más bien orientado a entender cada proceso y tarea como parte de algo en el mundo y no como un hecho aislado y separado de la realidad circundante.

Por último, este estudio nos abre la posibilidad de llevar a otras realidades educativas este tipo de herramientas didácticas. Conocer aquí en Cataluña la experiencia que se ha tenido resulta ideal, ya que se pueden encontrar múltiples personas que han estudiado, planificado y realizado rutas literarias en las que se busca motivar al estudiantado y además dar a este el protagonismo en el proceso de aprendizaje. De esta forma es que analizar rutas y explorar estas metodologías aquí abre las puertas para explorar las razones de estas salidas y saber qué tipos de aprendizaje se producen y cómo se llevan a cabo. Es un enriquecimiento docente y de investigación importante que seguramente ampliará las posibilidades didácticas en otros contextos educativos que no conocen esta forma de vincular tan claramente la literatura con el espacio y con el ser humano.

2. Marco teórico

A continuación se desarrollarán los conceptos clave organizados en dos grandes apartados. En primera instancia se hará referencia a las competencias literarias y habilidades cognitivas para establecer un marco en el que nos moveremos al analizar rutas. En segunda instancia se desarrollarán los referentes teóricos en torno al vínculo entre literatura y territorio.

2.1 Competencias y habilidades cognitivas

El tema de las competencias en educación ha sido abordado por múltiples teóricos y desde diversas disciplinas o áreas del saber. Variados autores a lo largo de la historia han

hecho referencia a este concepto o a la idea de tener un enfoque en el que se integren tanto los conocimientos y saberes como las habilidades y el saber hacer (Sacristán, 2008).

Las competencias básicas del ámbito lingüístico que se encuentran en los programas del Departament d'Ensenyament contemplan tres dimensiones: comunicativa, literaria y actitudinal, descritas en el programa específico de *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* (Generalitat de Catalunya, 2015). Estas suponen el desarrollo de diversas competencias, en las que se trabaja la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, y también interactuar lingüísticamente en todos los posibles contextos sociales y culturales (Currículum Educació Secundària Obligatòria, Generalitat de Catalunya, 2019).

Por otra parte, están las competencias transversales del ámbito digital y del ámbito personal y social. Con respecto al digital se destaca la posibilidad que entregan los entornos digitales de favorecer el trabajo colaborativo, crear y compartir el conocimiento y convertir a los estudiantes en protagonistas de su aprendizaje. El ámbito personal y social supone la adquisición y toma de conciencia de las propias capacidades y el desarrollo de actitudes y valores personales (Generalitat de Catalunya, 2018).

Otros autores que han hecho referencia a la competencia literaria, añaden que esta contempla la comprensión y producción textual, determinada por factores sociológicos, históricos y estéticos (Romero y Trigo, 2012). De esta forma, se vuelve necesario proporcionar oportunidades de aprendizaje en las que los estudiantes se enfrenten a situaciones y experiencias reales de comunicación. Asimismo, es relevante considerar que las competencias lecto-literarias tienen un doble carácter integrador que se perfila en dos direcciones (Mendoza, 2006). Por una parte las competencias que desarrollan la capacidad para comprender cómo se organiza y se comunica la experiencia literaria; y por otra parte, la dirección que involucra elementos históricos que atraviesan el texto, como un conjunto de saberes que van a permitir descubrir y establecer la valoración interpretativa.

En esta línea, Mendoza (2006) explica que el estudio de la literatura va más allá de la sucesión de autores, obras, movimientos o estilos: "A los alumnos estos contenidos les resultan abstracciones poco evidentes y escasamente asequibles, porque los perciben como contenidos que les son poco significativos y de difícil comprensión cuando aparecen enunciados en un manual" (p. 4). De aquí la necesidad de una reorientación metodológica con nuevas perspectivas en las que el docente o el mediador de la lectura no sea un mero presentador del panorama histórico de la literatura, si no que adquiera una función de agente motivador para aproximar la función lúdica y estética (Mendoza, 2006). Es decir, el intento por formar críticos noveles y considerar las aportaciones de los alumnos. De esta forma, se toma en consideración la relación intertextual y también los elementos y relaciones culturales necesarias para el desarrollo de la competencia lecto-literaria, ya que

“el texto literario se presenta como una unidad semiótica, es decir, como un exponente cultural que está condicionado, en su creación y en su recepción, por factores de la cultura en que se inscribe” (p. 10).

Junto con las competencias, es relevante conocer las habilidades que se necesitan para alcanzar el estado de “competente”. La teoría de Piaget y su explicación del desarrollo y el aprendizaje manifiesta que “Los diferentes estadios o etapas del desarrollo cognitivo pueden considerarse como grados sucesivos de estructuración, en dirección a niveles mayores de coherencia interna” ((Fairstein y Carretero, 2007, p. 182). Es clave en este sentido tener en cuenta la serie de seis categorías de la dimensión del proceso cognitivo que se busca desarrollar. En *A taxonomy for learning, teaching and assessing* (Anderson, 2001), con la intención de categorizar los objetivos de aprendizaje, se genera una tabla para ordenar las categorías de la dimensión del proceso cognitivo: “las categorías abarcan desde los procesos cognitivos más comúnmente encontrados en los objetivos, los que están asociados con *recordar*, *comprender* y *aplicar*, hasta los que se encuentran con menos frecuencia, como *analizar*, *evaluar* y *crear*” (p. 4)¹, de aquí en adelante llamadas “habilidades”. Es necesario considerar que estas categorías se crean con la intención de que los educadores amplíen las evaluaciones de aprendizaje y puedan abordar objetivos asociados a todos los procesos cognitivos:

Cuando la finalidad de la instrucción es promover la transferencia, las tareas de evaluación deberían abarcar otros procesos cognitivos además del de recordar. Aunque las tareas de evaluación que incluyen evocar y reconocer tengan cabida en la evaluación, dichas tareas pueden (y a menudo deben) ser complementadas con otras que cubran el espectro total de procesos cognitivos necesarios para la transferencia del aprendizaje. (p. 63-64)

2.2 Literatura y territorio

La segunda área temática trata sobre la relación entre literatura y territorio. En primer lugar haremos referencia a la geografía literaria y el papel que juega la geografía en la comprensión de la lengua y la literatura; y en segundo lugar a las rutas literarias en específico y el modo en el que las entenderemos a lo largo de este estudio.

¹ Para identificar estas categorías, en el análisis de datos se distinguirán tipográficamente mediante el uso de cursivas.

2.2.1 Geografías literarias

La didáctica de las geografías literarias, en palabras de Bataller (2014), conlleva un cambio de paradigma que va a considerar de forma significativa la dimensión geográfica de los textos literarios. Con este nuevo enfoque se vuelve determinante la consideración del contexto y la interacción entre los espacios humanos y los hechos literarios. Tal como afirma el autor, estos cambios afectan tanto a los estudiantes como a las nuevas orientaciones en la educación literaria. Asimismo, es pertinente hacer mención de la geocrítica como el método comparativo que relaciona un corpus de obras en relación a un lugar, lo que va a permitir cruzar diversas disciplinas. Tal como postula Bataller: “A la base d'aquest nou paradigma geogràfic literari hi ha una voluntat, des del punt de vista del lector, de relacionar les obres literàries i els autors amb els escenaris on aquestes foren creades” (p. 13).

En relación con lo anterior, Nogué (2014) hace una interesante reflexión en torno al vínculo que existe entre geografía, literatura y viaje. Postula que las geografías literarias han tomado fuerza luego de la conformación de grupos de investigación. El autor plantea que estamos en un proceso de reencuentro, de redescubrimiento de los lugares, producto de un cambio de paradigma (p. 12-13). De esta forma, se ha llegado a mirar de una manera más emocional, expresado como un retorno de las emociones al espacio público. El territorio se ha tornado más complejo, casi existencial, característica que en realidad se recupera luego de ser perdida durante la modernidad. Por su parte, según el mismo autor, el viaje ha sido el hilo conductor entre geografía y literatura: “El simple fet de viatjar ens incita, ens provoca, interroga el nostre ésser més insondable i, per això mateix, ens predisposa a mirar i a viure els nous llocs d'una altra manera.” (p. 14-15). Esto conlleva a entender el valor de moverse en el espacio, salir al territorio para activar y despertar nuestra mirada, interactuar emocionalmente con los lugares de manera individual y también colectiva.

Igualmente, el concepto de simbología literaria del territorio (Vilallonga, 2005) se vuelve relevante a la hora de establecer una relación permanente entre lo que leemos y el espacio en el que se sitúa tanto la historia como la lectura misma: “Hi ha la realitat, el paisatge que és presentat davant nostre, sempre igual i sempre diferent cada hora que passa, tot al mateix temps. Hi ha la mirada” (p. 62). La mirada del escritor, ya desde los clásicos, configura la simbología literaria del territorio y que luego un territorio sea patrimonio literario. En muchos casos el escritor sabe que el lector conoce la simbología literaria a la que hace referencia, es decir, que cuando uno mira un espacio, lo hace a través de la mirada que le ha precedido y que admira. Está finalmente la realidad transfigurada a través de la literatura, en palabras del mismo autor: “La mirada sobre el territori, i la

transformació del territori que es converteix en símbol i en literatura i ja no és mai més el que era abans de llegir la mirada dels altres sobre el territori” (p. 65).

2.2.2 Rutas literarias

Es imprescindible hacer mención de lo que entenderemos como lugar literario para así llegar a una comprensión más acabada de lo que entendemos por ruta literaria. Para Soldevilla (2010) la definición puede ser muy amplia, sin embargo, explica que todo lugar literario debe tener como factor básico que el espacio esté relacionado con la literatura. En esta línea, la definición de ruta puede tener diferentes estructuras en función de las necesidades del colectivo que la realiza y los factores logísticos que se deban considerar.

Bataller (2014) en *La ruta literària com a forma d'interacció amb el medi* afirma que “Per a aconseguir la implicació de l'alumnat en la construcció del coneixement cal emprar una metodologia activa i participativa” (p. 17). El autor define la ruta como un conjunto de actividades escolares en las que se construye el conocimiento y se comunican actitudes, valores, sentimientos, creencias y maneras de percibir y entender situaciones. “Les activitats escolars suposen un treball fora de l'aula i, com s'ha assenyalat des de l'àmbit del coneixement del medi, constitueixen un recurs que facilita l'aprenentatge de conceptes i procediments, afavoreix el desenvolupament d'actituds i el creixement afectiu de l'alumnat” (p. 17). En relación a esto, se hace énfasis en este aprendizaje por experiencia que incita a la actividad, y desde una perspectiva piagetiana es un aprendizaje por descubrimiento, en el que el alumno está en contacto directo con la realidad para darle la posibilidad de conocerla.

Al mismo tiempo, Ramos y Prats (2019) hacen una clara distinción entre dos tipos de ruta. Por un lado, describen las rutas que se configuran a partir de lugares vinculados al mundo literario. Explican que gran parte de las rutas que se conocen relacionan la literatura al patrimonio y tienen como fin didáctico dar a conocer autores, obras, lugares relevantes en el proceso creativo de un escritor, entre otros. Por esto se da en gran medida el fortalecimiento de la competencia literaria y cultural. Por otra parte, tenemos las rutas de espacios literaturizados, que consisten en tomar espacios y que los creadores de la ruta, ya sean los mismos estudiantes o el docente, le otorguen un valor literario al producir textos en base a dichos lugares. En este tipo de rutas entran en juego otro tipo de competencias, que suponen sobre todo la creación de textos literarios.

Además, una ruta literaria que tenga en específico un enfoque competencial permite el acercamiento de los jóvenes a la literatura desde una perspectiva interdisciplinar (Romero y Trigo, 2012), dado que en este proceso entran en juego diferentes competencias que

pueden desarrollarse desde diversas aristas y disciplinas, desde las humanidades, las ciencias sociales e incluso las asignaturas de desarrollo personal y ético.

En relación a los principios metodológicos generales, Bordons (2010) explica que toda la oferta literaria ligada al territorio puede tener un público escolar. En este tipo de actividades se pueden alcanzar muchos aprendizajes, tales como conocer mejor el entorno, adquirir nuevos conocimientos culturales, mejorar la lengua, enriquecer la capacidad creativa y cohesión grupal. Sin embargo, para que una actividad didáctica sea efectiva hay que tener en cuenta ciertos principios: aplicar el autosocioconstructivismo, que las cosas pasen desde la esfera individual a la grupal, para entre todos construir el conocimiento; tener en consideración que hablar sobre las obras es la mejor manera de interiorizarlas; y además no olvidar relacionar la literatura con los aspectos de la realidad. En esta línea, Bordons (2017) escribe un interesante artículo sobre la importancia de la implicación de los estudiantes en los proyectos de literatura y territorio. Como afirma, una de las materias que más conmueve es la literatura y si además se refiere a la tierra que pisamos, la impresión puede ser más fuerte, al tiempo que se relaciona con la vida.

Asimismo, la relación que existe entre literatura y salidas de campo ha sido estudiada por varios investigadores. Uno de estos es Ojeda (2004), quien hace una investigación desde una perspectiva integralista en la que convergen la pedagogía de la formación con la del conocimiento, la combinación de la memoria de la experiencia y de la palabra que se ve fortalecida por la memoria de la experiencia. Como afirma Ojeda, esta interacción tiene como resultado “un ser mejor formado con conocimientos más ricos e integrales” (p. 2).

Es interesante a su vez la consideración de los aportes de Méndez y Rodrigo (2018), quien rescata las rutas como una herramienta que incorpora la dimensión espacial y lo que esta conlleva para el desarrollo de la competencia literaria, ya que “Las rutas literarias, tal y como las consideramos, permiten el conocimiento experiencial del contexto territorial de los textos literarios (geografía literaria)” (p. 237). De esta manera, explica el autor, se logra establecer un vínculo muy potente entre el espacio, la vivencia de la ciudad y la educación patrimonial, elementos que se incorporan en ejercicios de promoción lectora, interpretación literaria y producción textual.

Es así cómo las rutas literarias permiten desarrollar la estrecha relación entre lengua, el uso que se le da en el territorio y la literatura, ya que lengua y literatura han estado siempre asociadas (Bordons, 2003). En efecto, aquellas rutas que tienen como enfoque el aprendizaje y el uso de una lengua, a través de la literatura precisamente en el territorio, se benefician de poder vivir el uso de esta de manera auténtica y experiencial.

3. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general de este estudio es explorar las funciones didácticas de las rutas literarias en el desarrollo de competencias transversales y del ámbito lingüístico.

Esto se aborda por medio de los siguientes objetivos específicos:

1. Relacionar las habilidades fomentadas en las rutas literarias con las diferentes fases de trabajo dentro de una secuencia didáctica.
2. Analizar el desarrollo de las competencias transversales y del ámbito lingüístico en las rutas literarias.
3. Evaluar la incidencia y función del trabajo fuera del aula para potenciar la experiencia literaria y el desarrollo de las competencias transversales.

A través de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué habilidades se desarrollan en cada una de las fases de la ruta literaria? ¿Cómo se relacionan entre ellas?
2. ¿Cómo se desarrollan las competencias del ámbito lingüístico y transversales en las rutas literarias?
3. ¿Qué beneficios y limitaciones tiene el aprendizaje fuera del aula para lograr los objetivos propuestos en una ruta literaria didáctica?

4. Metodología

Dadas las características de este estudio y el carácter de los objetivos de investigación, escogimos una metodología cualitativa, caracterizada por la “flexibilidad de los diseños y la simultaneidad entre las fases de trabajo de campo, procesamiento y análisis” (Seid, 2016, p.2). Además, posee un enfoque descriptivo, en la medida en que busca describir la realidad y características didácticas de un acotado corpus de rutas; y también exploratorio, ya que a través de entrevistas nos aproximamos al objeto de estudio como un primer acercamiento con una mirada abierta, dispuestos a descubrir y familiarizarnos con algo desconocido.

En el siguiente apartado se darán a conocer de manera específica las técnicas empleadas para llevar a cabo la recogida y el análisis de los datos. Para esto, se utilizaron dos métodos. En primer lugar, la aplicación del *Protocol d'observació de rutes literàries amb perfil didàctic* (Prats y Ramos, 2019), y en segundo lugar la realización de entrevistas semiestructuradas a expertos en el tema. Por último, se señalan las limitaciones metodológicas del estudio y las medidas requeridas para hacer frente a estas.

4.1 Protocolo de análisis de rutas literarias

En una primera etapa llevamos a cabo un análisis de un corpus de trece rutas literarias (Anexo 1: corpus rutas). Si bien existe una amplia variedad y cantidad de rutas literarias, el criterio de selección fue que tuvieran un enfoque didáctico, que se insertaran dentro de una secuencia de actividades con diversas fases de trabajo, que guardaran relación directa con las personas entrevistadas y que se situaran dentro de los países catalanes, específicamente Cataluña y la Comunidad Valenciana. Tres de las rutas del corpus no están directamente vinculadas con los entrevistados, pero cumplen con las características previamente descritas, por lo que se decidió incorporarlas en el análisis.

Las trece rutas se analizaron por medio de la utilización de un Protocolo de análisis de rutas propuesto por Ramos y Prats (2019) que tiene como objetivo caracterizar rutas con perfil didáctico y saber qué efectos buscaban en sus contextos de aplicación. Este protocolo consta de una serie de preguntas que presentan diversas respuestas posibles. Está dividido en tres grandes bloques: bloque de características generales de los materiales, bloque de textos y bloque didáctico. Luego, dentro del protocolo se incluye una sección de preguntas sobre recursos y otros, y por último dos preguntas abiertas destinadas a valorar globalmente la ruta y el propio protocolo.

Para responder a las preguntas de investigación, se utilizaron dos preguntas situadas en el bloque didáctico (Anexo 2: preguntas utilizadas). La primera pregunta sobre los “Objetivos de aprendizaje”, con la que se buscaba identificar qué objetivos primaban en cada una de las secuencias didácticas de rutas literarias, que se aplicó a las trece rutas. La segunda pregunta sobre “Habilidades cognitivas fomentadas” buscaba identificar las habilidades que se desarrollaban en cada fase de trabajo por separado. Estas fases son: actividades previas o fase 1; recorrido de la ruta o fase 2; y actividades posteriores o fase 3. Por esto fueron analizadas 6 de las trece rutas del corpus, que contaban con las tres fases de trabajo.

La sistematización de los datos obtenidos a partir del análisis descrito, se llevó a cabo por medio de la creación de un formulario de google que permitió visualizar los datos en su totalidad. Por un lado obtuvimos qué objetivos de aprendizaje primaban en las trece rutas, y por otro lado pudimos visualizar qué habilidades se fomentaban en cada una de las fases de trabajo de las seis rutas que contaban con tres fases.

4.2 Entrevistas

Se utilizaron como fuente principal entrevistas semiestructuradas (anexo 3: pauta entrevistas), con la intención de recabar información sobre el uso didáctico y la experiencia de diversos docentes y expertos en rutas literarias.

Para esto, se dispusieron temas generales a indagar durante las entrevistas, que guiaron la estructura de éstas con mayor flexibilidad (Batthyány y Cabrera, 2011). Así se logró variar el orden, el modo de formular las preguntas y la profundidad alcanzada en un tema u otro, permitiendo detenernos en aquellos puntos que guardaban mayor relación con la experiencia de cada entrevistado.

Seleccionamos a cinco personas para ser entrevistadas, en consideración de su experiencia en uso de rutas literarias con fines didácticos desde diversos puntos de vista. Para ello, se buscaron expertos que se desempeñaran en el campo de la educación secundaria, universitaria y desde la fundación Joan Brossa.

Así fue como nos contactamos con Judith Barnés, responsable de programas públicos, comunicación y educación de la fundación Joan Brossa; con Joan Marc Ramos, docente de secundaria y del Máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura; Alexandre Bataller, profesor titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de València y con basta experiencia en rutas literarias; Mia Güell, profesora del Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Vic; y Esther Sobré, Coordinadora pedagógica de Institut l'Alzina (Barcelona).

Las entrevistas se realizaron a través de plataformas virtuales que permitieron grabar, previo consentimiento de los informantes, para poder llevar a cabo la transcripción y posterior análisis en profundidad. Se coordinó meticulosamente el modo de realizar las entrevistas, de manera que los resultados fuesen lo más similares posibles a entrevistas realizadas de forma presencial.

Las temáticas abordadas en las entrevistas se ordenaron en tres grandes bloques: el primero sobre las fases que componen una secuencia didáctica de ruta literaria, en el que se incluyó la motivación de los entrevistados y la experiencia interdisciplinaria en estas; el segundo en torno a la fase de recorrido de la ruta, la implicación del alumnado y el vínculo entre literatura y territorio; por último se buscó recoger información sobre las competencias que se pueden desarrollar fuera del aula.

Acerca del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, decidimos priorizar el análisis temático, es decir, lo que declaran los expertos sobre las rutas literarias más que cómo se posicionan ante esto.

En esta línea, optamos por una transcripción ortográfica de las entrevistas, ya que al ser el eje temático el prioritario, consideramos que no fue necesario llevar a cabo una transcripción con el énfasis en las entonaciones y el lenguaje no verbal. Además, se llevó a cabo un procedimiento escuchando y visualizando nuevamente las entrevistas, se transcribió por una parte textualmente fragmentos de las entrevistas, que aparecen en cursiva en las transcripciones, y por otra parte se tomaron notas detalladas de lo que declaraban los entrevistados (Anexo 4: transcripciones).

Una vez que ya contábamos con todas las transcripciones y también los datos recogidos con las notas detalladas, se escogió el plan de grillado (Seid, 2016). Esta técnica permite dar cuenta de las tendencias comunes y de la diversidad de respuestas en relación a diferentes temas. Para la generación de las categorías llevamos a cabo la segmentación por ejes temáticos, para lo que retornamos a la guía de pautas de entrevistas. El procedimiento fue volver a cada una de las transcripciones y mediante un “copiado y pegado” de fragmentos textuales, las transcripciones completas de las entrevistas debían quedar vertidas en la grilla. De esta manera, fue posible contar con una rejilla que permitió visualizar toda la información ordenada por temáticas y entrevistados.

Como afirma Seid (2016) “cuando el propósito es la generación de teoría, como ocurre en la estrategia de teoría fundamentada, las categorías conceptuales son precisamente lo que ha de ser desarrollado en la investigación” (p. 8). De esta manera, si el participante en otra parte de la entrevista volvía a hablar de lo mismo o de un tema que guardaba relación directa con algo previamente codificado, iba a la misma categoría, bajo el concepto ya dispuesto.

De esta forma, llegamos a un total de 12 categorías de análisis en función de las preguntas de investigación y también a información nueva que apareció a medida que se llevaban a cabo las entrevistas. Cada categoría respondía a un concepto clave, como afirma Seid (2016), “El primer paso en el desarrollo de teoría es la conceptualización. Un concepto es un fenómeno al que se le ha puesto una etiqueta. Se trata de una representación abstracta de un acontecimiento, objeto o acción/interacción que un investigador identifica como significativo en los datos” (p. 8). Las categorías fueron “Inicio y principal motivación para hacer rutas”, “Interdisciplina”, “Fase 1”, “Fase 2”, “Fase 3”, “Vínculo territorio y literatura”, “Ventajas fuera del aula”, “Dificultades fuera del aula”, “Rol docente”, “Rol estudiante”, “Distintos tipos de ruta” y “Secuencia didáctica y objetivos de aprendizaje”.

Aunque ya contábamos con 12 categorías que alojaban información de diversas índoles, decidimos concentrar y delimitar el tema de la investigación a los puntos más didácticos de la ruta. Ya que con el primer instrumento (protocolo) nos enfocamos en el bloque didáctico, consideramos conveniente en el análisis de las entrevistas acotarnos también a estos temas. De aquí que a pesar de obtener información muy valiosa en torno a

la interdisciplinariedad y a la implicación del alumnado, optamos por atenernos a dichas temáticas para delimitar el objeto de estudio.

4.3 Limitaciones metodológicas

La principal limitación del estudio tiene que ver con que no hubo relación directa con los entrevistados, dada la situación de confinamiento provocada por la crisis del covid-19 en el momento de realizar este trabajo. Por ello, como mencionamos, se contó con la utilización de métodos alternativos, que si bien no permiten una interacción presencial y totalmente fluida, fueron la opción que más se ajustaba al cumplimiento de los objetivos de investigación. El uso de plataformas de videoconferencias fue en casi todos los casos efectiva, salvo un caso en el que la conexión no permitió llevar a cabo una entrevista completa, por lo que se acordó realizar la entrevista por medio de archivos de audio.

5. Análisis de datos y resultados

A continuación presentamos el análisis de los datos en dos grandes apartados. En primer lugar, los datos obtenidos a partir de la aplicación del bloque didáctico del Protocolo de análisis de rutas (Ramos y Prats, 2019); y en segundo lugar los datos obtenidos de las cinco entrevistas según las categorías de análisis y la organización final en tres grandes bloques temáticos.

5.1 Resultados de la aplicación del Protocolo de análisis de rutas literarias

Tal como se especificó en la metodología, la utilización del Protocolo de análisis de rutas (Ramos y Prats, 2019) se aplicó en dos momentos, primero a un corpus de trece rutas literarias para identificar los objetivos de aprendizaje y luego a seis rutas de este mismo corpus para identificar las habilidades fomentadas por fase de trabajo.

5.1.1 Objetivos de aprendizaje

De las trece rutas analizadas identificamos en primer lugar cuáles eran sus objetivos de aprendizaje. El Protocolo de análisis de rutas propone nueve posibles objetivos, de los cuales por cada ruta se pueden seleccionar tantos como se identifiquen. Estos son *Formación lectora, Formación literaria, Formación lingüística, Formación comunicativa,*

Formación digital, Formación inicial profesorado, Formación continua profesorado, Innovación educativa y por último *Investigación educativa*².

Luego de la aplicación del protocolo, obtuvimos que la mayoría de las rutas tiene por objetivo el desarrollo de la *Formación literaria* (12 rutas) y *lectora* (11 rutas). Se puede ver que en general estos dos objetivos aparecen juntos: en todas las rutas que se busca el desarrollo de la *Formación lectora*, se busca también la *Formación literaria*.

Seguido de esto, tenemos que la *Formación comunicativa* está presente en 10 de las rutas analizadas, en la mayoría de estos casos para poner en práctica durante la ruta la expresión oral.

La *Formación digital* la identificamos en 7 rutas, y pudimos ver que esta se desarrolla de manera más independiente, al funcionar como una habilidad que puede trabajarse a través de la inclusión de actividades que involucran el uso de plataformas para alojar la información, aplicaciones para edición de textos escritos o multimodales, y que pueden acoplarse a los objetivos vinculados con la *Formación literaria, lectora, lingüística o comunicativa*.

Con respecto a la *Formación lingüística*, pudimos ver que esta se trabaja en aquellas rutas que tienen un enfoque de desarrollo de la lengua, como ocurre con el catalán y el valenciano. Son cuatro las rutas que buscan este tipo de habilidad, que tiene un claro enfoque de conocimiento del sistema de la lengua catalana o valenciana, a través de actividades de aplicación.

Los objetivos menos encontrados son los de *Formación de profesorado, Innovación e Investigación educativa*, que se ven en aquellas secuencias didácticas que buscan la preservación y desarrollo del uso de las rutas literarias. Sin embargo, vemos el uso de la planificación de rutas como actividad recurrente dentro de la formación de profesorado.

5.1.2 Habilidades fomentadas por fase

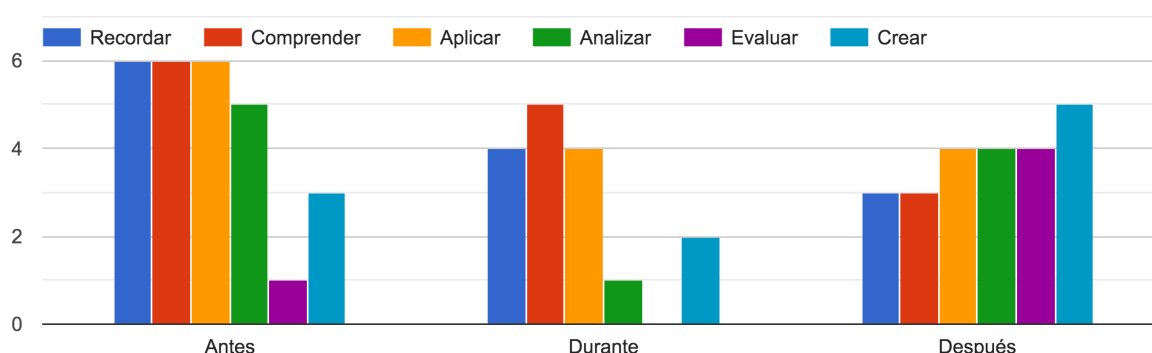
Con respecto al fomento de habilidades en cada una de las fases de la secuencia didáctica, a saber, planificación (fase 1), recorrido (fase 2) y trabajo posterior en el aula (fase 3) nos encontramos con que de las trece rutas analizadas, son seis las que cuentan con tres fases de desarrollo, por lo que el corpus se reduce a las siguientes rutas: *Et recorde*, *Ovidi* (Cano, Cantó, Fenollosa y Perelló, 2019), *Una Peníscola de llegendes* (Alemany, Andrés y López, 2018-2019) y *La Xàtiva dels ametlers perduts* (Rosello, Cano y Galera, 2019), planificadas en el contexto de formación docente a cargo del profesor Alexandre Bataller; *Pels camins de Joan Brossa*, ruta creada por la Fundació Joan

² En cursiva para distinguirlos en la presentación del análisis de los datos.

Brossa; *Viladrau, un entorn poètic*, proyecto didáctico creado por Olivé y Ramos (2017-2018), y por último *Dracs literaris* (Díaz-Plaja, Prats y Ramos, 2014).

A continuación presentamos los resultados sobre las habilidades que se fomentan en estas seis rutas en cada una de sus fases de desarrollo. Para esto, fuimos muy meticulosos al observar el tipo de actividades y tareas solicitadas en cada etapa para distinguir el tipo de habilidad fomentada, basándonos en *A taxonomy for learning, teaching and assessing* (Anderson, 2001). Los resultados se pueden apreciar en el siguiente gráfico:

5. Habilidades cognitivas fomentadas. Indica qué habilidades cognitivas se promueven en cada una de las fases de la ruta (si se contemplan las tres fases).



Fase 1

En estas seis rutas, pudimos ver que durante la fase 1 las habilidades más fomentadas son las de *recordar*, *comprender* y *aplicar*, las que están presentes en todas las rutas analizadas. Esto lo pudimos observar al detenernos en el tipo de tareas y actividades que se planifican para esta fase, las que tienen relación con recuperar información de la memoria a largo plazo (Anderson, 2001), como reconocer los personajes de un relato o el género al que pertenece un texto y sus características; construir nuevos significados a partir de una instrucción, tales como resumir un fragmento de texto o comparar las características de dos lenguas; y aplicar el conocimiento por medio de la utilización de un procedimiento en una situación dada, como el hecho de utilizar una estructura textual y aplicarla en un nuevo relato. Esto se ve claramente en la ruta *Pels camins de Joan Brossa* que en el dossier de actividades previas incluye actividades de clasificación de poemas brossianos en función de la tipología (poema objeto, poema visual, poema urbano, etc.)

Luego, la habilidad de *analizar* está presente durante la fase 1 en cinco de las seis rutas. Esta habilidad se fomenta a través del tipo de tareas que buscan que el estudiante sea capaz de diferenciar y/u organizar el conocimiento, tales como determinar el punto de vista de un autor o la lógica presente en la trama de un relato.

Las habilidades de orden superior *evaluar* y *crear* son las menos fomentadas durante esta fase. La capacidad de *evaluar*, entendida como la capacidad de emitir juicios a partir de unos criterios, está presente durante la fase 1 solamente en una ruta: *Et recorde, Ovidi*, ruta en la que se trabaja a partir del libro *Com un record d'infantesa* de Feliu Ventura. En la fase 1 de esta ruta una de las actividades es "Prejuzgar" el libro a través del análisis de la portada y la información que han recogido en otras actividades. Se les pide a los estudiantes redactar una valoración inicial del libro que leerán. Por su parte, la habilidad de *crear* se fomenta a través de actividades que suponen el reunir elementos para formar un todo coherente, en la ruta de los *Pels camins de Joan Brossa* por ejemplo, se hace esto por medio de la creación de un poema visual en el que se denuncie algo que no les agrada del mundo en el que viven.

Fase 2

Durante la fase 2, que consiste en el recorrido de la ruta, hay una disminución general de habilidades fomentadas. Tenemos que siguen predominando las habilidades de *recordar*, *comprender* y *aplicar*. Las actividades que más se observan durante esta fase guardan relación con la observación del territorio y la aplicación de conocimientos trabajados previamente. Por ejemplo, en la ruta *Una Península de llegenda*, una de las actividades propuestas para el recorrido es ordenar cronológicamente los espacios por lo que se pasa y escribir el nombre; dibujar uno de estos lugares visitados, leer fragmentos y justificar cuál es el que más les agrada, entre otras cosas. Esta clase de actividades permite fomentar las habilidades de este orden, pero sin llegar a tareas que hagan referencia a procesos de orden cognitivo superior.

La habilidad de *analizar* disminuye en gran medida, ya sea por la complejidad de llevar a cabo este tipo de tareas fuera del aula o por priorizar otro tipo de actividades como las descritas anteriormente. En la ruta *Pels camins de Joan Brossa* se fomenta el análisis a través de la lectura de poemas durante la ruta, actividades en las que debían ser capaces de diferenciar tipologías de palabras: adjetivos, adverbios, nombres, etc.

Con respecto a las habilidades de orden superior, tenemos que *evaluar* no se observa en ninguna de las seis rutas, si bien hay actividades que suponen la valoración de los acontecimientos durante el recorrido. Estos no son emitidos siguiendo criterios o normas (Anderson, 2001), sino en un formato de opinión libre. La habilidad de *crear* se fomenta en dos de las rutas analizadas. En la ruta *Una Península de llegenda* deben grabar una leyenda que había sido redactada previamente: "l'elaboració d'un vídeo per grups que narre una llegenda inventada pels carrers de Península, on transcorre l'acció" (p. 37-38) y en *Pels camins de Joan Brossa* que también deben crear: "l'ara ve la part més difícil. Penseu una

paraula que representi el vostre poema i a la cartolina creeu un acròstic a partir d'aquesta paraula".

Fase 3

Durante la fase 3, en la que los estudiantes vuelven nuevamente a la sala de clases, vemos que las habilidades siguen un orden creciente desde los procesos cognitivos más comúnmente encontrados: *recordar*, *comprender* y *aplicar*, hasta los que se encuentran con menor frecuencia: *analizar*, *evaluar* y *crear*.

Específicamente vemos una disminución de rutas que durante esta fase fomentan las habilidades de *recordar* y *comprender*, presente en 3 de las rutas analizadas. En la ruta creada por estudiantes de Alexandre Bataller, *Xàtiva dels ametlers perduts*, la tarea final es la creación de un portafolio en el que deben dar cuenta del proceso de aprendizaje, para lo que deben activar la memoria a largo plazo, para reconocer y evocar la experiencia (*recordar*) y construir estos significados a partir de una instrucción (*comprender*), en este caso, la generación de un portafolio.

Por otra parte, pudimos ver que aumentan las rutas que fomentan las habilidades de *aplicar*, *analizar* y *evaluar*, presentes en 4 de las 6 rutas analizadas. En general en esta fase se solicita a los estudiantes que realicen actividades que recojan la experiencia anterior y que sean capaces de organizar, seleccionar y estructurar hechos y vivencias. En la ruta *Viladrau, un entorn poètic*, la tarea final busca fomentar en el aprendizaje diversas miradas, y finalmente "La ruta, per tant, admet integrar un seguit de referents i reflexions diversos que obliguin els aprenents a rumiar, repensar i construir el seu propi coneixement".

La habilidad *crear* está presente en 5 de las 6 rutas, lo que muestra un alto crecimiento en su fomento si lo comparamos con las fases anteriores. El tipo de actividades en varias ocasiones consiste en una producción textual, como ocurre en la ruta de *Dracs literaris*: "Els alumnes creen una història en la qual han d'aparèixer de manera obligatòria un dels dracs de la ruta (literari o escultòric), un personatge dels textos i un indret de BCN" o un producto final audiovisual que se trabaja progresivamente a través de toda la secuencia didáctica, como es el caso de *Una Península de llegenda* en la que deben crear una leyenda y grabarla; o el caso de *Pels camins de Joan Brossa* que si bien fomenta esta habilidad en sus tres fases, son actividades independientes para cada una.

A modo de cierre para este apartado de resultados, podemos observar que las habilidades *recordar* y *comprender* tienen una fuerte presencia en la primera fase, las cuales disminuyen en la fase 2 y más aún en la 3. La habilidad *aplicar* disminuye en la fase 2 y luego se mantiene en la tercera fase. Lo que ocurre con las habilidades *analizar*, *evaluar* y *crear* es necesario de destacar, ya que tienen un notable crecimiento a medida que se

avanza de fase. Vemos que al encontrarnos en la fase 3 ya es posible fomentar dichas habilidades, sobre todo con la habilidad de *crear* que se asocia a la capacidad de reunir elementos para formar un todo coherente y novedoso. Esta tarea final se ve en muchos casos como el producto final que es evaluable, fruto de las fases anteriores.

5.2 Resultados del análisis de las entrevistas

Los datos recogidos en las entrevistas se presentan a continuación por ejes temáticos, que se conforman a partir de las preguntas de investigación como categorías a priori y otros que surgen a raíz de nueva información que apareció a medida que se llevaban a cabo las entrevistas. De esta forma presentamos en primer lugar cuál fue la principal motivación que los ha llevado a hacer rutas, para identificar las necesidades docentes al incluir este tipo de actividades en sus secuencias didácticas; posteriormente cómo se genera y trabaja el vínculo entre literatura y territorio en el uso de rutas; y por último la ruta como parte de una secuencia didáctica con un objetivo y sus diversas fases de trabajo.

5.2.1 Motivación

Conocer la principal motivación, es decir, lo que orienta la causa de ciertas acciones, en este caso lo que mueve a los entrevistados a trabajar con rutas, nos permitió indagar en las necesidades que tienen docentes o dinamizadores para lograr cumplir ciertos objetivos de aprendizaje. Por una parte tenemos la mirada de la fundación Joan Brossa, para la que el uso de rutas surgió como “una manera para la fundación de reivindicar el patrimonio literario de este poeta, porque además tenemos que tener en cuenta que muchos poemas de Brossa están en el centro de la ciudad, mucha gente pasa por delante de ellos y mucha gente no sabe que eso es de Brossa” (Anexo 4, entrevista 2, líneas 129-132). Tenemos aquí la intención de reivindicar el patrimonio literario y la necesidad de hacerlo a través de las rutas ya que gran parte de la obra de Brossa se encuentra en la misma ciudad.

Por otra parte, desde la mirada de un docente en secundaria, Alexandre Bataller nos relata que empieza haciendo viajes literarios en un centro educativo, con el enfoque puesto en la lengua valenciana: “El objetivo siempre era la capacidad de que ellos vieran que lo que yo enseñaba en el aula, existía en la vida real” (Anexo 4, entrevista 4, líneas 330-332). Es interesante observar que surge como producto de una necesidad, buscar fuera del aula algo que no se encontraba dentro.

En el caso del resto de los entrevistados encontramos motivaciones relacionadas con la innovación docente y llevar nuevas metodologías a los centros educativos, como el

caso de Joan Marc Ramos, quien relata que le pareció interesante porque implicaba colaboración con universidades y centros de secundaria, con la intención de poder implementarla en un centro educativo; y también el uso de rutas para Mia Güell en la formación de profesores: “La gente está poco preparada para enseñar en el instituto literatura, pero yo a eso le saco hierro, o sea que, es igual, estáis poco preparados, bueno, ya, nos vamos a preparar, pero si queréis triunfar, vamos a hacer rutas, o sea, las rutas, está demostradisimo que a los adolescentes les gustan muchísimos hacer rutas, lo que pasa es que tienes que tener claro qué tipo de rutas” (Anexo 4, entrevista 3, líneas 311-315).

5.2.2 Vínculo territorio y literatura

En línea con lo anterior, observamos que en muchas ocasiones se hace referencia a las oportunidades que entrega el espacio para establecer el vínculo entre literatura y territorio. En el caso de las rutas propuestas por la fundación Joan Brossa, pudimos ver que “el encuentro con diferentes espacios nos permite hablar sobre temas, por ejemplo la ruta que pasa por la tienda *El ingenio* nos permite hablar sobre el carnaval” (Anexo 4, entrevista 2, líneas 139-140). Además, hace referencia a la transformación del paisaje: “Entonces, acabamos convirtiendo el paisaje en un paisaje poético, en el cual nos desplazamos con la A que representa a Brossa” (Anexo 4, entrevista 2, líneas 194-195) o “partiendo de la idea que los Jardins Joan Brossa tienen toda Barcelona al pie, lo que hicimos es convertir los jardines en una especie de escenario” (Anexo 4, entrevista 2, líneas 199-201).

Una idea similar es expresada por Joan Marc Ramos al hacer hincapié en la transformación del espacio, al ya no ser meros espectadores sino que “Hay otro tipo de vínculo que es el que a mí siempre me ha motivado más, que es lo que llamo las rutas de espacios literaturizados o lo que podríamos llamar literaturización de espacio” (Anexo 4, entrevista 1, líneas 77-79). Este nuevo vínculo es una forma que permite establecer la relación entre territorio y literatura, pero ahora desde la incorporación de elementos novedosos del territorio en las obras y viceversa.

Aparece también la idea en los entrevistados de transformar el espacio a través de una nueva mirada hacia este como un reto para los estudiantes. Como relata Joan Marc Ramos, es: “un reto de conocimiento del territorio, es decir, cuando literaturizamos un espacio próximo al alumnado normalmente se lo miran con unos ojos que nunca lo habían visto, porque a veces ni lo habían visto, ¿de acuerdo? Y es una manera de reconocer ese territorio. Y esas son las experiencias que para mí han sido más gratificantes” (Anexo 4, entrevista 1, líneas 96-100).

Asimismo, la idea de resignificar el espacio toma fuerza, a partir de la posibilidad de volver a mirar los lugares reconociendo el vínculo que tienen con la literatura. Bataller comenta que “De un lugar que yo había pasado mil veces, pero no sabía que tenía esta significación, por tanto está resignificado, para mí siempre ahora que paso por allí veo que esa es la casa del poeta Ausiàs March” (Anexo 4, entrevista 4, líneas 393-395).

Sin embargo, tenemos experiencias en las que aunque la relación entre una obra y un lugar parezca evidente, no se genere esta conexión. Ya sea por falta de interés por la obra o por el espacio, o porque aunque la obra sea muy valiosa, el lugar asociado no les llame la atención. El relato de Mia Güell explica que “también nos podemos encontrar con esto, que el lugar sea maravilloso pero la literatura que está unida no sea tan importante o no haya un texto apropiado” (Anexo 4, entrevista 3, líneas 262-264). Es por esto que es fundamental pensar detenidamente cada ruta, considerar las obras y los lugares asociados en función de los objetivos de aprendizaje, del contexto del alumnado y también del docente. Por ejemplo, para Bataller es clave pensar cada ruta como una experiencia única: “Yo no la hago nunca igual. Lo que me ha sorprendido es ver que hay gente que codifica una ruta, un ayuntamiento, una institución, y la deja ya ahí para siempre, eso está muerto, la vida es que tú la tienes que adaptar, cuanto tú la haces para educación, cuando la haces para turismo, pues igual es otra cosa” (Anexo 4, entrevista 4, líneas 354-357).

5.2.3 Objetivos y fases de la secuencia didáctica

Por otra parte, más allá de la misma ruta, vemos que existen actividades previas y posteriores a la salida, lo que conlleva que la ruta se enmarque dentro de una secuencia didáctica que contempla diferentes fases de trabajo. Todas estas están alineadas con el objetivo planteado y con las habilidades que permiten alcanzarlo. En este punto se contempla el trabajo de todas las fases y el enfoque que se da. Tal como comenta Joan Marc Ramos, “Para mí, una ruta literaria es un tipo de secuencia didáctica, una secuencia didáctica es un dispositivo en el que intenta trabajar la lengua desde un punto de vista comunicativo” (Anexo 4, entrevista 1, líneas 5-7).

Es importante detenernos en este punto para recalcar la importancia que le dan los entrevistados a la ruta literaria como parte de un proceso de aprendizaje mayor. Tal como afirma Bataller: “Lo normal es integrarla dentro de un proyecto y que vean que esto no es un divertimento. O sea que eso es como, no es como el teatro y vas al teatro nos divertimos, no no, vamos al teatro porque esa es nuestra actividad escolar. Hacemos la ruta porque es nuestra propuesta que va dentro de una organización de secuencia didáctica” (Anexo 4, entrevista 4, líneas 403-407).

Para esto se vuelve fundamental tener un objetivo claro y que no se entienda la ruta como una salida o excursión recreativa. Como afirma Mia Güell “Se tiene que buscar siempre el objetivo principal, es que tenga una intención, no es una excursión literaria” (Anexo 4, entrevista 3, líneas 270-271).

En este punto debemos prestar atención en el tipo de actividades que se llevan a cabo en las diversas fases de trabajo y con qué objetivos:

Fase 1

Podemos ver que las actividades previas van a tener mayor o menor relevancia en función del tipo de ruta que se quiera realizar. Es decir, si se aboga por una salida en la que se pongan de manifiesto todos los trabajos realizados dentro del aula, veremos que las actividades previas son fundamentales, ya que la ruta se configura como el escenario para mostrar y dar cuenta del trabajo previo. Como relata Mia Güell: “que la ruta es el regalo de todo el trabajo que hemos hecho anteriormente” (Anexo 4, entrevista 3, líneas 278-279)

Por otro lado, vemos que para Bataller juega un rol clave el docente, que previo a la ruta debe documentarse y preparar todos los detalles de lo que será esta experiencia. Relata que “El modelo clásico es que yo estoy en un lugar y yo me documento sobre toda la literatura producida en ese lugar, esa es la ruta clásica el modelo de Soldevila diríamos. Es que yo tengo que apropiarme de ese contexto, y si yo estoy en Campanar yo tengo que documentarme de qué ha pasado ahí desde que en 1238 se configura esa localidad, entonces como yo puedo ir recuperando como ha habido literatura durante ocho siglos” (Anexo 4, entrevista 4, líneas 362-367). Explica que en este momento de preparación el alumno no tiene porqué saberlo, ya que la idea es que se lleven una sorpresa luego de toda esta preparación. En este caso a los estudiantes no se les asignan mayores tareas durante esta fase.

Además, tenemos la experiencia de la fundación Joan Brossa. La dinamizadora nos cuenta que “Nosotros, cuando hacemos una actividad, primero mandamos un correo a las escuelas con una selección de publicaciones del blog educativo para que el profesor antes de hacer la actividad haga una pequeña introducción de Brossa, que no entre en detalle pero que sí que les explique que mañana o dentro de unos días vamos a visitar este poeta, que les enseñe alguna obra de Brossa y que les explique cuatro cosas” (Anexo 4, entrevista 2, líneas 182-187). En este caso, vemos cómo la fase previa no tiene tanta relevancia más que la de situar a los alumnos para que sepan a grandes rasgos sobre la ruta que harán.

De esta manera, las características de la fase 1 van a variar dependiendo del tipo de ruta que se planifica. Joan Marc Ramos explica que “si vamos por fases claro, cada ruta es muy diferente porque puede haber rutas en las que los alumnos tienen que elaborar los textos literarios y, por lo tanto, la fase de planificación es mucho más extensa” (Anexo 4,

entrevista 1, líneas 12-14). Además, describe otro tipo de ruta en la que “simplemente lo que tiene que hacer es documentarse sobre un espacio y entender un texto que tienen que explicar o leer y bueno, planificar un poco como va a ser esa exposición” (Anexo 4, entrevista 1, líneas 15-17). De este modo, vemos la variación en el tipo de actividades de la fase 1 en función del día del recorrido de la ruta, ya sea para dar cuenta de lo que se preparó previamente, para explotar las posibilidades que nos entrega el espacio recorrido y su vínculo con la literatura o para dar a conocer un poeta y el patrimonio literario asociado a este y al territorio.

Fase 2

Ya durante la fase del recorrido de la ruta es llamativo que aparecen expresiones como “esto es una fiesta”, “Esto es un regalo”, “Que todo el mundo sienta que va a una gran fiesta”, “la euforia literaria”, “es una pasada” y “vamos a gozar”. En algunos casos el momento de la ruta se percibe como aquel en el que se pone en práctica todo lo que han estado preparando los estudiantes en la fase previa. Al parecer se configura como una instancia en la que se pone en práctica lo trabajado anteriormente. Se sigue una lógica en la que se da un aprendizaje basado en un proyecto a lo largo de toda la secuencia. De esta forma, resulta ser un puente que logra unir diversas actividades y el desarrollo de habilidades que cobra sentido al existir este momento de recorrido de la ruta logrando un aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991).

En otros casos se hace referencia al recorrido de la ruta como una fuente de motivación y de tener una experiencia de aprendizaje vivencial. En esta línea, Bataller explica que para él “todo esto es una fuente de motivación enorme, se rompe la rutina, les motiva muchísimo para hacer el trabajo, y la salida pues es la cristalización de las experiencias previas y siempre mucho mejor de lo que te imaginabas” (Anexo 4, entrevista 4, líneas 473-475). De esta forma, se entiende la ruta como una experiencia literaria potente en la que se busca que el alumnado viva la literatura y la lengua de una forma especial y particular. En este caso se busca un punto de inflexión en el que luego de la ruta haya un cambio, una nueva mirada hacia la literatura, hacia el espacio, incluso a la relación entre estudiantes y con el docente: “para conocer a los alumnos fuera del aula, es cuando los conoces realmente, y es cuando ves si realmente esos alumnos, no se están interesando, no se están motivando porque el objetivo es provocar esa emoción, ¿no? Esa emoción en los distintos lugares, entonces yo la tengo que contagiar” (Anexo 4, entrevista 4, líneas 424-427).

Con respecto al aprendizaje fuera del aula, los entrevistados relatan que es durante el recorrido cuando se ponen a prueba las competencias transversales, específicamente la competencia personal y social. Ester Sobré explica que de los siete ámbitos del

conocimiento que luego se concretan en competencias “hay los dos ámbitos que son transversales, el que es el personal y social es evidente que cuando estás fuera es cuando tienes que demostrar que has adquirido esas competencias” (Anexo 4, entrevista 5, líneas 492-494) y agrega que “cuando sales, lo que realmente pones en juego es las competencias personales, las de relación, las sociales” (Anexo 4, entrevista 5, líneas 501-503).

Mia Güell lo percibe como un momento que “Es muy humano, que descubres a mucha gente que en clase a veces pasan desapercibidos y luego ahí los descubres de otra manera. La parte humana de la ruta es básica, estableces vínculos, porque creas eso, las ganas de, de descubrir, y porque descubres que siempre tienes, aunque no lo quieras, los tienes ya más o menos, no clasificados, pero qué dirán, cómo respiran, y entonces salimos a respirar de otra manera y es, son descubrimientos” (Anexo 4, entrevista 3, líneas 318-323). De esta forma vemos que al cambiar el espacio de aprendizaje, los participantes, tanto alumnos como profesores, se ven enfrentados a una situación distinta. Esto conlleva que la relación entre ellos, con el aprendizaje en general y con la lengua y literatura en particular, también lo sea.

Además, las competencias básicas del ámbito lingüístico toman un nuevo cariz al convivir con la lengua en una situación real de uso en contexto. Bataller hace referencia a esto y explica que “Todas las competencias de lengua y literatura las trabajamos, la lengua oral, la lengua escrita, el uso de las TICS, gestionar información, interpretar las obras y ponerlas en contexto que eso es lo principal” (Anexo 4, entrevista 4, líneas 451-453).

No obstante, es necesario tener en consideración que el simple hecho de salir fuera del aula no asegura el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje propuestos. Joan Marc Ramos es enfático al señalar que “El trabajo fuera del aula es complicado, y yo creo que son esas cartas que uno tiene que jugar cuando las cosas están bien organizadas” (Anexo 4, entrevista 1, líneas 101-103). Explica que para que sea una experiencia exitosa esto es clave, ya que “fuera del aula se multiplica todo, ¿no? Se multiplica el aprendizaje, si hay aprendizaje, y se multiplica la desesperación del alumnado y del profesorado si pasa eso” (Anexo 4, entrevista 1, líneas 104-106). Esto nos confirma que la fase del recorrido debe formar parte armoniosa de toda la secuencia didáctica, para que cada una de las tareas logre su objetivo y permita el desarrollo de las habilidades y competencias fomentadas.

Fase 3

En la última fase de la secuencia podemos observar diversas situaciones. En algunas ocasiones se destina este tiempo para llevar a cabo la evaluación final de los aprendizajes y/o para darle un cierre adecuado a todas las actividades anteriores.

En las secuencias en las que la ruta se entiende como una vivencia literaria, como lo son por ejemplo las rutas relatadas por Bataller, vemos que la fase final no consiste en un trabajo específico, sino que se da una respuesta espontánea por parte de los estudiantes: “Correos electrónicos que llegaban explicando el impacto que había tenido en ellos” (Anexo 4, entrevista 4, líneas, líneas 390-392). Además señala que “todo esto se basa en la emoción, en la emoción de leer los textos y la emoción de ese grupo que lo vive en comunidad” (Anexo 4, entrevista 4, líneas 393-395).

En otras, la fase 3 de la secuencia toma lo vivido en la ruta como punto de partida para que luego se genere un trabajo dentro del aula en torno a una temática, autor u obra en específico, como relata Judith Barnés: “Nosotros consideramos estas actividades como una primera propuesta, es decir, sirven para que el alumno descubra a Brossa, pero nuestra idea siempre es que después de esta actividad se siga trabajando al poeta en el aula” (Anexo 4, entrevista 2, líneas 176-178).

Al mismo tiempo, percibimos que en ocasiones a esta fase no se le da la importancia que sí tienen las anteriores, sobre lo que Mia Güell enfatiza: “Es muy importante la post ruta, y la gente se la suele dejar, el tema de cómo lo he hecho y qué tengo que hacer, porque siempre salen cosas que ni tú te planteas” (Anexo 4, entrevista 3, líneas 316-317). Se reconoce la relevancia de generar un espacio y momento en el que se recojan estos aprendizajes, como explica Joan Marc Ramos: “Y luego la fase final, lo que se hace después, claro el problema de este tipo de actividades que yo creo que es común a la mayoría de las actividades que se hacen afuera del aula, es que pueden quedar a veces como un divertimento, ¿no? Y si estamos aprendiendo, tenemos que intentar recoger de alguna manera lo que se ha hecho. Es decir, hay que intentar dar una consigna, una actividad a posteriori en la que el alumno refleje lo que ha aprendido de alguna manera” (Anexo 4, entrevista 1, líneas 39-44). De esta forma, vemos la función que cumple cada una de las fases de la secuencia didáctica y cómo estas varían en función del tipo de ruta que se planifica.

6. Discusión de resultados

En el siguiente apartado presentamos la discusión de los resultados en relación a las preguntas de investigación y a la información expuesta en el marco teórico para dar cuenta de las diversas funciones didácticas que tienen las rutas literarias. En primer lugar hacemos referencia a los datos obtenidos luego de la aplicación del protocolo, con el énfasis puesto en la progresión de los procesos cognitivos dentro de una secuencia didáctica (pregunta 1). En segundo lugar, ponemos en diálogo la información recogida a través de las entrevistas, con el enfoque en una descripción del tipo de uso que tienen las rutas, la manera en que

esto afecta las demás fases de trabajo y los beneficios que otorga el uso de las rutas para el desarrollo de las competencias (pregunta 2). En tercer lugar, hacemos referencia a los beneficios y limitaciones del aprendizaje fuera del aula según los entrevistados (pregunta 3). Por último, presentamos un cuadro resumen con las diversas funciones que puede tener una ruta literaria dentro de una secuencia didáctica.

6.1. Interdependencia de las fases de trabajo

Los datos obtenidos por medio del Protocolo de análisis de rutas dan cuenta de que los objetivos de aprendizaje que prevén las rutas analizadas son variados, a pesar de que el corpus estaba conformado por rutas que parecían similares. Sin embargo, hay un predominio de la intención de utilizar rutas para la formación literaria y lectora. Esto puede deberse a que según la teoría ambas competencias presentan procesos que van unidos (Mendoza, 2006 y Romero y Trigo 2012). De aquí la razón por la que en su mayoría las rutas estudiadas trabajen ambos objetivos de aprendizaje dentro de una misma secuencia. Por otra parte, podemos observar que otros objetivos que se vinculan con competencias transversales también son trabajados, como es la formación digital. En este sentido, vemos que es posible dentro de una secuencia didáctica en la que se planifica una ruta literaria, plantear diversos objetivos que contemplan el trabajo de competencias lecto-literarias (Mendoza, 2006), a través de la consideración de los elementos históricos que atraviesan el texto y de la interacción con diversos contextos sociales y culturales, y competencias del ámbito lingüístico y transversales, comprendidas dentro del currículum de la ESO (Generalitat de Catalunya, 2019), al permitir el trabajo dentro de plataformas digitales, geolocalización, inclusión de recursos audiovisuales, entre otros.

Para responder a la primera pregunta de investigación: **¿Qué habilidades se desarrollan en cada una de las fases de la ruta literaria? ¿Cómo se relacionan entre ellas?**, vemos que uno de los hallazgos más relevantes es la diversidad de habilidades en función del tipo de secuencia didáctica planificada. Además, podemos observar que en su mayoría se da un orden creciente en la dificultad de la habilidad fomentada a medida que las fases de trabajo transcurren. De esta forma, se logran desarrollar procesos cognitivos de todo orden, es decir, que las tareas de evaluación contemplan desde la habilidad de *recordar* hasta la de *crear*. Por otra parte, es interesante resaltar que durante la fase de recorrido hay una disminución de habilidades de orden superior. Esto puede deberse tanto a la dificultad logística de llevar a cabo tareas que demanden al estudiante crear o evaluar, o a que la función del recorrido es otorgar un espacio de desarrollo de competencias sin una intención clara de fomento de procesos cognitivos fuera del aula. A través de la observación de habilidades fomentadas en las fases de trabajo dentro del aula (fase 1 y fase 3),

podríamos decir que se reserva ese espacio para el desarrollo de habilidades de orden superior. Sin embargo, el tipo de actividades observadas en el momento de recorrido de la ruta dan cuenta de la relevancia de esta al ser un espacio para mostrar lo previamente creado (producciones textuales o lecturas situadas) o un espacio que sirve como experiencia literaria y de motivación para posteriormente trabajar las habilidades de *crear* y *evaluar* dentro del aula.

En línea a lo anterior, resulta clave analizar el recorrido de la ruta literaria como parte de una secuencia didáctica. Es decir, que la ruta contempla y adquiere la función didáctica al estar enmarcadas dentro de un trabajo previo y posterior en el aula. De aquí que la relación que existe entre las fases es de total interdependencia y se nutren unas de otras, por lo que se vuelve necesario analizar e indagar en el uso didáctico de la ruta literaria en contemplación de todas sus fases de trabajo. Dicho esto, si observamos una secuencia didáctica completa, debemos tener en consideración que para abordar objetivos de aprendizaje asociados a todos los procesos cognitivos, deben existir diversas actividades que fomenten las habilidades de recordar y comprender complementadas con las demás hasta cubrir el espectro total de habilidades necesarias para el aprendizaje (Anderson, 2001).

6.2 Las rutas literarias y sus diversas funciones didácticas

Con respecto a la segunda pregunta de investigación: **¿Cómo se desarrollan las competencias del ámbito lingüístico y transversales en las rutas literarias?**, vemos que la versatilidad de usos didácticos que tienen las rutas da cuenta de la multiplicidad de competencias que se pueden desarrollar. Por una parte, la inclusión de una ruta literaria dentro de una secuencia didáctica permite interactuar lingüísticamente en diversos contextos sociales y culturales, de esta forma se facilita la interacción y el fomento de las competencias comunicativa y lingüística (Generalitat de Catalunya, 2019). Además, la comprensión y producción textual suponen la consideración de factores culturales y sociales (Romero y Trigo, 2012), que son posibles de encontrar al hacer una ruta literaria. Como se relata en las entrevistas, se abre la posibilidad de ver que la lengua y la literatura están vivas y presentes en el territorio. Es decir, que estos elementos culturales y sociales que forman parte de la literatura y la lengua, se pueden comprender de manera más clara y palpable a través de la interacción en el territorio. Asimismo, el vínculo existente entre literatura y territorio y la consideración de la dimensión geográfica de los textos literarios (Bataller, 2014), permite por una parte el cruce de disciplinas y por otro la resignificación de espacios al otorgar una nueva mirada al territorio, elementos clave dentro de una ruta literaria según los entrevistados.

En relación a las competencias transversales, luego de las entrevistas podemos observar que específicamente en la fase del recorrido se trabajan las relaciones sociales y personales. El estudiante se ve enfrentado a una nueva situación en la que el modus operandi del aprendizaje y de la relación con su entorno, con sus compañeros, profesores y con la literatura, cambia de manera importante. Declaran que es durante el recorrido de la ruta cuando el estudiante se ve ante un desafío que supone poner en práctica habilidades y competencias sociales. De esta forma, se asemeja la realidad escolar a la cotidiana, y esto permite así que ambos mundos se acerquen, que se generen conversaciones literarias, fundamentales para interiorizar las obras (Bordons, 2017). Se genera una puesta en práctica grupal de diversas herramientas y habilidades necesarias para las competencias transversales en lo social y personal.

Por último, la tercera pregunta de investigación: **¿Qué beneficios y limitaciones tiene el aprendizaje fuera del aula para lograr los objetivos propuestos en una ruta literaria didáctica?**, creemos que los beneficios se responden a raíz de lo comentado sobre la fase del recorrido de la ruta, momento en el que es posible encontrar elementos en el territorio que permiten el desarrollo de las competencias descritas. Tal como se comentó, el hecho de encontrarnos con estudiantes en un nuevo lugar, da pie para que tengan una nueva mirada hacia lo que les rodea, tanto a la literatura y el territorio, como a la relación con sus compañeros y docentes.

Con respecto a las limitaciones, podríamos decir que nos encontramos con interesantes hallazgos. Más allá de las dificultades logísticas que pueden encontrarse al planificar una actividad fuera del aula, nos interesa desarrollar dos limitaciones particulares que llaman la atención. La primera se da al querer igualar el espacio exterior a lo que se podría encontrar dentro de una sala de clases: “no es lo mismo hacer una actividad educativa en un aula o en un museo, en la sala de un museo, o en un sitio tranquilo o en Velòdrom. El Velòdrom sí que es agradable, porque no deja de ser como un parque, o Montjuic es agradable, pero claro hacer un recorrido por la Rambla, por Ciutat Vella, por Sant Gervasi, a mí me estresa” (Judith Barnés, Fundación Joan Brossa). Se revela la necesidad de encontrar fuera del aula un ambiente parecido al que normalmente se tiene dentro de esta, por lo que elementos propios del ambiente se convierten en obstáculos. En segundo lugar, es una constante en el discurso de los entrevistados, el problema que significa que este tipo de actividades se asocie a una excursión y que no se comprenda dentro de una serie de actividades académicas, con un objetivo de aprendizaje claro y alcanzable, más allá del divertimento. Este tema ha sido abordado a lo largo del estudio y se ha hecho hincapié en la importancia de incorporar la ruta dentro de una secuencia didáctica y no como una actividad aislada: “Mi máxima siempre es que fuera del aula se va a trabajar y eso no siempre se consigue porque no siempre pasa así, es una máxima que a

veces duele a los alumnos que piensan que van de excursión, claro vamos de excursión lo pasamos bien pero también aprendemos” (Joan Marc Ramos). Al parecer resulta ser una limitación el hecho de que constantemente se asocie la salida fuera del aula con el divertimento y no también con el aprendizaje.

Además, presentamos un hallazgo en torno a la variedad de funciones que tiene cada fase de trabajo en relación al rol que se le otorga al recorrido mismo de la ruta. En este punto nos interesa detenernos para describir tres posibles usos didácticos de las rutas literarias dentro de una secuencia didáctica. Presentamos un cuadro resumen y luego una breve explicación de cada una de las funciones identificadas:

Función de la ruta	Fase predominante	Ruta prototípica	Teoría asociada	Fragmento prototípico
a) Ruta como escenario	Fase 1	Rutas descritas por Mia Güell	Aprendizaje por proyectos. Aprendizaje situado	“o sea que la ruta es el regalo de todo el trabajo que hemos hecho anteriormente” (Mia Güell) “es el día en el que todo lo que han planificado se ve” (Joan Marc Ramos)
b) Ruta como experiencia literaria	Fase 2	Rutas descritas por Bataller	Literatura viva: geografías literarias	“íbamos cargados de libros y tal, y había como una euforia literaria, íbamos a librerías, a bibliotecas, o sea todo tenía que ver con la literatura, incluso cuando salíamos de marcha por la noche estábamos escribiendo versos, o sea ¡eso era una gran fiesta literaria!” (Alexandre Bataller)
c) Ruta como input	Fase 3	Rutas de fundación Joan Brossa	Patrimonio literario	“consideramos estas actividades como una primera propuesta, es decir, sirven para que el alumno descubra a Brossa, pero nuestra idea siempre es que después de esta actividad se siga trabajando al poeta en el aula” (Judith Barnés)

a) Ruta como escenario ideal para dar cuenta de un producto: en este tipo de secuencias vemos que la ruta literaria sirve como motivador para dar sentido a la producción textual, preparación de lecturas, o algún producto preparado durante la fase 1 que luego será expuesto durante la ruta. Este tipo de secuencia didáctica toma el cariz de aprendizaje basado en proyectos, en el que el trabajo llevado a cabo durante la fase previa se puede mostrar en el recorrido de la ruta, sobre todo a través de los espacios literaturizados (Prats y Ramos, 2019). En este tipo de secuencia, generalmente la fase 3 pierde relevancia y fuerza en cuanto al fomento de habilidades e incluso a su consideración dentro de la secuencia didáctica.

b) Ruta como experiencia literaria: el enfoque guarda relación con la vivencia del vínculo entre literatura y territorio. En estos casos, vemos que la ruta se usa como una oportunidad para que el alumnado tenga una experiencia memorable desde una perspectiva integralista (Ojeda Suárez, 2004), en la que su visión sobre la literatura y la lengua se amplíen y se genere un punto de inflexión en ellos. En estos casos, la fase 1 pierde relevancia en cuanto a que la planificación de la ruta recae mayormente en el docente, ya que se busca que el estudiante se sorprenda con esta experiencia de ruta literaria. La fase 3 más que un momento planificado e intencionado de desarrollo de ciertas habilidades y competencias, se vive como una canalización de lo vivido previamente, a través de expresiones de gratitud, en las que el estudiante de forma voluntaria manifiesta lo que significó la ruta para la comprensión de la lengua y la literatura.

c) Ruta como herramienta para obtener nuevos inputs: en este tipo de ruta vemos que la fase de recorrido sirve para que el alumnado conozca a un poeta o nuevos textos, con un enfoque puesto también en la educación patrimonial (Méndez, 2018), se utiliza el territorio como el espacio ideal para reivindicar el patrimonio y preservar el legado de un poeta. Ya durante la fase 3 se puede observar que se llevan a cabo tareas y actividades en las que se trabaja en torno a lo conocido durante la ruta.

7. Conclusiones y reflexiones finales

El hecho de identificar las habilidades y cómo se comportan en relación a la progresión de una secuencia didáctica; analizar las competencias desarrolladas mediante una ruta literaria; y evaluar el trabajo fuera del aula a través de la identificación de los principales beneficios y limitaciones, nos permitió cumplir el objetivo general de este estudio, a saber, explorar las funciones didácticas de las rutas literarias en el desarrollo de competencias transversales y del ámbito lingüístico. El enfoque adoptado a lo largo de esta

investigación, buscaba acercarse al objeto de estudio con una mirada abierta y dispuesta a encontrar información valiosa en cuanto a poder ser un aporte a los estudios en innovación docente y al uso de rutas literarias con fines didácticos.

A través de la aplicación del protocolo de análisis y de las entrevistas a expertos, pudimos cumplir los objetivos específicos y responder a las preguntas de investigación. En primer lugar, logramos relacionar las habilidades fomentadas en las diversas fases de trabajo de una secuencia didáctica, lo que nos permitió reflexionar en torno a la variación de habilidades en función del tipo de ruta, y que a pesar de que en varias rutas las habilidades de orden superior se trabajan dentro del aula, es imprescindible la contemplación del recorrido de la ruta dentro de las fases para su funcionamiento. En segundo lugar, vimos que las competencias transversales, específicamente la social y personal, se ponen en práctica durante el recorrido de la ruta, y además se evidenció que las competencias del ámbito lingüístico logran su total desarrollo a través de la combinación del trabajo tanto dentro como fuera del aula. Por último, evaluamos la incidencia del trabajo fuera del aula a través de la identificación de beneficios y limitaciones, con lo que pudimos percatarnos de la necesidad de ser conscientes de los elementos que se perciben como obstáculos para no obviarlos o intentar aplacarlos sino tomarlos como oportunidades de aprendizaje, para potenciar la experiencia literaria y el desarrollo de competencias.

Por otra parte, en términos generales pudimos reflexionar en torno a la versatilidad de funciones didácticas que tienen las rutas literarias, lo que afecta a las habilidades y competencias que son fomentadas en cada fase de trabajo. Tal como afirma Soldevila (2010), la ruta varía en función de las necesidades de quien la utiliza y de los factores logísticos. Luego del análisis y reflexión en base a la bibliografía y a los datos, nos interesa resaltar que nos encontramos con:

- Una alta diversidad en cuanto a la motivación y justificación para usar rutas literarias: se busca fuera del aula lo que no se encuentra dentro, surge en algunos casos como una necesidad y en otros como una opción para el desarrollo de competencias sociales y personales.

- Una consideración importante de las oportunidades que entrega el espacio para establecer el vínculo entre literatura y territorio, sobre todo la resignificación que este tiene a través de la posibilidad de otorgar una nueva mirada a la literatura y al territorio.

- Unanimidad en cuanto a la importancia de considerar la ruta literaria como parte de una secuencia didáctica de actividades, que contempla tanto el trabajo durante el recorrido de la ruta como el que se da dentro del aula. Esto ocurre tanto en la planificación de una ruta

como en el análisis de estas. Además, en esta línea se enfatiza en la diferenciación entre la ruta literaria y una excursión por divertimento.

Para finalizar, nos parece relevante añadir que identificamos también la necesidad de conocer la diversidad de estímulos, factores y situaciones que se pueden encontrar durante el trabajo fuera del aula, para que en el caso de presentarse como limitaciones, seamos capaces de conocer sus beneficios. En este sentido, podemos ver que el uso de rutas literarias es un desafío a nivel docente y estudiantil, que se puede asumir siempre y cuando se conozcan a fondo las posibilidades que nos entrega el salir al territorio, y sobre todo, el saber encauzar este torrente de nuevas experiencias. Para esto, es clave que tanto el docente como los estudiantes comprendan la ruta dentro de un proceso de aprendizaje o secuencia didáctica mayor. Además, si se quiere utilizar rutas y aprovechar sus beneficios, el docente debe ser capaz de integrar el espacio exterior y considerarlo dentro de su repertorio de actividades y espacios de aprendizaje para evitar la disociación entre lo que ocurre en el mundo cotidiano y lo que pasa dentro del aula. Vimos que el salir permite desarrollar y despertar el vínculo entre lengua, literatura y territorio, por múltiples motivos, y más que eso, podemos decir que el factor “salir” ya supone poner en práctica un sinfín de competencias que trascienden a cada disciplina.

Sin embargo, creemos que aún hay un largo camino por recorrer para lograr unir y conciliar las experiencias de aprendizaje que se dan tanto dentro como fuera del aula. Surge la necesidad de llevar a cabo un proceso de metacognición en el que el estudiante se dé cuenta de que fuera del aula también está aprendiendo constantemente, y de la responsabilidad del docente de sistematizar estos aprendizajes y validarlos, de esta forma, abogar por un aprendizaje a lo largo de la vida, situado, y aprovechando lo que nos ofrece el espacio protegido del aula y el de fuera también.

Con este estudio además nos dimos cuenta de la gran cantidad de factores que se deben considerar dentro del estudio de rutas literarias con fines didácticos, elementos que son fundamentales en futuras líneas de investigación y que guardan una estrecha relación con la capacidad de hacer del aprendizaje un proceso holístico e integral. Estos son la alta interdisciplinariedad que puede trabajarse mediante rutas y la relevancia de la motivación a nivel docente y estudiantil ante este tipo de actividades.

8. Bibliografia

Anderson, L.W., y Krathwohl, D.R (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

Bataller, A. (2014). Per una didàctica de la llengua i la literatura vinculada al territori. En Bataller, A. y Gassó, H. (Eds.), *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geographies literàries*. (pp. 13-21). Publicacions de la Universitat de València.

Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales: apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República de Uruguay. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9491/1/01_FCS_Batthianny_2011-07-27-lowres.pdf

Bordons, G. (2003). Relacions entre llengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* (31), 7-15.

Bordons, G. (2010). Criteris per al desenvolupament de la didàctica dels productes literarioculturals. En Bordons, G. (Coord.), *Manual de gestió del patrimoni literari de L'alt Pirineu i Aran* (pp. 14-18). Centre d'Art i Natura i Garsineu edicions.

Bordons, G. (2017). La implicació de l'alumnat en projectes de literatura i territori. En Bataller, A., Gassó, H. y Martín, A. (Eds.), *Festa popular, territori i educació* (pp. 149-157). Universitat de València.

Fairstein, G. y Carretero, M. (2007). La teoria de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. En J. Trilla (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 177-205). Graó.

Generalitat de Catalunya (2019). *Currículum educació secundària obligatòria* [en línea]. Decret 187/2015, Ordre ENS/108/2018. Sitio web del Departamento de Educación. <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-eso.pdf>

Generalitat de Catalunya (2018). *Competències bàsiques de l'àmbit personal i social* [en línea]. Sitio web del Departamento de Educación. <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-personal-social.pdf>

Generalitat de Catalunya (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic* [en línea]. Sitio web del Departamento de Educación. <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-linguistic-cat-cast.pdf>

Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge.

Mansur, J. (2017). Habitar la ciudad. *Revista de filosofía open insight*, 8 (14), 9-24.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-24062017000200009&lng=es&tlng=es.

Méndez, J. y Rodrigo, F. (2019). La geografía de los clásicos: rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio. *Tejuelo* (29), 217-244.

Mendoza, A. (2006) *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.

Mendoza, A. (2010, noviembre). La competencia literaria entre las competencias. Reflexiones en torno a la competencia en comunicación lingüística y audiovisual. *Lenguaje y textos* (32), 21-33.

Nogué, J. (2014). Geografia, literatura i viatge. En J. Chumillas y R. Giramé (Eds.), *Pels vells carrers de poble. Territori, marca, educació i patrimoni* (pp. 11-18). Servei de Publicacions Institucionals UVicUCC.

Ojeda, E. (2004). Literatura y salidas de campo: una experiencia pedagógica. *Folios: Revista de la Facultad de Artes y Humanidades. Segunda época* (19), 12-24.

Ramos, J.M. y Prats, M. (2019). Procés de creació d'un protocol d'anàlisi de rutes literàries des de la perspectiva de la recerca de didàctica de la literatura. *Didacticae* (5), 99-114.

Romero, M.F y Trigo, E. (2012). Las rutas literarias: una estrategia de carácter competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula. *Lenguaje y Textos* (36), 63-70.

Soldevila, L. (2010). Les rutes literàries. Algunes pautes organitzatives i logístiques a tenir en compte. En Bordons, G. (Coord.), *Manual de gestió del patrimoni literari de L'alt Pirineu i Aran* (pp. 14-18). Centre d'Art i Natura i Garsineu edicions.

Vilallonga, M. (2005). Simbologia literària del territori. En Espais Escrits Xarxa del Patrimoni Literari Català. *Literatura, territori i identitat. La gestió del patrimoni literari a debat* (pp. 61-74). Curbet Edicions.

Seid, G. (2016, 16-18 de noviembre). *Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica* [escrito]. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Mendoza, Argentina.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8585/ev.8585.pdf

ANEXOS

Anexo 1: Corpus de rutas

Ruta	
Pels Camins de Joan Brossa	Fundación Joan Brossa Disponible en http://www.fundaciojoanbrossa.cat/Raco_Educatiu/Dossier_informatiu_Velodrom_dHorta.pdf
Et recorde, Ovidi	Cano, Cantó, Fenollosa y Perelló, 2019 Tutor: Alexandre Bataller. Disponible en Geografías Literarias 3.0 https://geografiesliteraries.com/wp-content/uploads/2019/01/Ruta-liter%C3%A0ria-Et-recorde-Ovidi-G.-Cano-M.-Cant%C3%B3-S.-Fenollosa-i-N.-Perell%C3%B3.pdf
Una península de llegenda	Alemaný, Andrés y López, 2018-2019 Tutor: Alexandre Bataller. Disponible en Geografías Literarias 3.0 https://geografiesliteraries.com/wp-content/uploads/2019/01/Una-Pen%C3%ADscula-de-llegenda.pdf
Xàtiva dels ametlers perduts	Rosello, Cano y Galera, 2019 Tutor: Alexandre Bataller. Disponible en Geografías Literarias 3.0 https://geografiesliteraries.com/wp-content/uploads/2019/01/La-X%C3%A0tiva-dels-ametlers-perduts.pdf
Viladrau, un entorn poètic	Olivé y Ramos, 2017-2018 https://sites.google.com/site/viladrauunentornpoetic/
Dracs literaris	Díaz-Plaja, Prats y Ramos, 2014 Disponible en https://sites.google.com/site/dracsliteraris/home
Una volta literària per les Glòries	Elaborada por alumnos del Máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Tutor: Joan Marc Ramos Disponible en https://sites.google.com/site/rutaglories/home
Llull viatja als instituts	Proyecto colaborativo de alumnos del Máster de Secundaria de la Universidad de Barcelona Tutor: Joan Marc Ramos Disponible en https://sites.google.com/site/llullviatjaalsinstituts/home
Llegendari apòcrif de Premià de Mar	Elaborada por alumnos de 2n d'ESO de l'INS Premià de Mar 2013-2014 Tutor: Joan Marc Ramos Disponible en https://sites.google.com/a/xtec.cat/llegendari-apocrif-de-premia-de-mar/
Microrrelatos geolocalizados	Ramos y Ambrós Disponible en https://sites.google.com/site/sedl2016badajoz/home

Ruta Pompeu Fabra	Generalitat de Catalunya Disponible en http://www.rutapompeufabra.com/
Marina de Carlos Ruiz Zafón, ruta literaria.	Miriam Victorio Alguacil Disponible en https://sites.google.com/a/iesjonqueres.cat/marina-ruta-literaria1/gimcana
Cine, literatura y territorio	Ambròs, 2016 Disponible en https://sites.google.com/site/espaidecine/

Anexo 2: Bloque didáctico protocolo de análisis

BLOQUE DIDÁCTICO

1. Objetivos de aprendizaje

¿Qué objetivos fundamentales prioritarios prevé el dispositivo?

- Formación lectora del alumnado
- Formación literaria del alumnado
- Formación lingüística (sobre el sistema lingüístico)
- Formación comunicativa (expresión oral, escrita...)
- Formación digital
- Formación inicial profesorado
- Formación continua profesorado
- Innovación educativa
- Recerca educativa

2. Habilidades cognitivas fomentadas 18. Indica qué habilidades cognitivas se promueven en cada una de las fases de la ruta (si se contemplan las tres fases)

	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
ANTES						
DURANTE						
DESPUÉS						

Anexo 3: Pauta entrevistas

Tema I: Fases de una ruta literaria

1. ¿Qué te motivó a hacer rutas literarias?

2. Si pensamos en las tres fases de una ruta literaria: planificación, recorrido y luego el trabajo final en el aula, ¿Cuál es el objetivo de cada una de ellas y cómo se relacionan estas tres etapas entre sí en la idea de alcanzar un objetivo de aprendizaje?

3. ¿Has tenido alguna experiencia interdisciplinaria al llevar a cabo rutas literarias? ¿Qué otras áreas del conocimientos estaban vinculadas?

Tema II: Fase recorrido

4. Según tu experiencia ¿De qué forma se obtienen evidencias de aprendizaje **durante** el recorrido?
5. ¿Qué has visto en relación a la implicación del alumnado en la fase del recorrido? ¿Por qué crees que se produce? ¿Se sienten motivados? ¿y en las demás fases?
6. ¿Cómo se establece el vínculo entre territorio y literatura dentro del aula? ¿Y fuera de esta en la ruta?

Tema III: Competencias fuera del aula

7. Tanto el trabajo fuera del aula como dentro del aula permite el desarrollo de múltiples competencias. Sin embargo, ¿Cuál crees que es la ventaja, si es que la hay, del trabajo fuera del aula para el desarrollo de estas?
8. En relación a ello, ¿Cuáles serían las principales dificultades?
9. ¿Qué rol cumplen el docente y el estudiante en este tipo de actividades en comparación a una actividad tradicional o al trabajo regular dentro del aula?

Anexo 4: Transcripciones

Número entrevista: 1
Fecha: 27 abril 2020
Medio: Archivos de audio
Entrevistada: Joan Marc Ramos
Duración: 34:00

1 PREGUNTA 2: Bueno, en la pregunta dos es ya más compleja porque tratas muchos temas
2 a la vez, no solo es una pregunta sino que son 3 o 4. La primera constatación es que si
3 hablamos de rutas literarias desde un punto de vista didáctico a... hay que tener muy en
4 cuenta esos tres momentos, ¿no? Lo que se hace antes de la ruta, durante la ruta y
5 después de la ruta, ¿de acuerdo? En este sentido, para mí, una ruta literaria es un tipo de
6 secuencia didáctica, una secuencia didáctica es un dispositivo en el que intenta trabajar la
7 lengua desde un punto de vista comunicativo, si necesitas más información ya te la pasaré,
8 esta publicada en varios artículos, pero la idea es en todo momento que los alumnos sean
9 protagonistas de su proceso de aprendizaje y del desarrollo de las competencias
10 comunicativas, es decir, el texto literario que acaban presentando, aprendiendo y
11 compartiendo con los compañeros, es un elemento mas de toda esa secuencia didáctica,
12 ¿de acuerdo? Entonces si vamos por fases claro, cada ruta es muy diferente porque puede
13 haber rutas en las que los alumnos tiene que elaborar los textos literarios y por lo tanto, la
14 fase de planificación es mucho más extensa. En otro caso, como puede ser la Ruta de los
15 Dragones, simplemente lo que tiene que hacer es documentarse solo un espacio y entender
16 un texto que tienen que explicar o leer y bueno, planificar un poco como va a ser esa
17 exposición... y bueno, puede ser muy variada, pero en el fondo el objetivo central siempre
18 de esa fase de planificación es que cuando el día que se haga la ruta las cosas se hagan al
19 máximo... el máximo de bien posible, es decir, que los alumnos ya entiendan el texto que
20 les toca compartir, que hayan buscado información sobre ese texto y sobre el lugar donde
21 van a leer ese texto, por lo tanto que tengan un conocimiento previo, que hayan planificado
22 esa lectura de forma expresiva, y todos estos elementos se contemplan en la evaluación
23 porque es la clave, no sirve de nada decir, bueno prepara el texto si no que luego eso va a
24 ser corroborado, ¿de acuerdo? Entonces esa fase de planificación es imprescindible, sobre

todo para que cada fase de trabajo que normalmente la hacemos por grupos, se centre en el texto que les toca exponer, ¿de acuerdo? El día del recorrido, es un día un poco de fiesta, es el día de... teóricamente es el día más importante de la ru... de la secuencia didáctica porque es el día en el que todo lo que han planificado se ve, se ve el contexto, se leen los textos in situ donde siempre pasan anécdotas, donde... bueno hay una cierta camaradería, donde a veces se descubren cosas de los textos que sin estar en el lugar concreto pues es muy difícil, ¿de acuerdo? También hay un punto turístico, es decir, donde se conocen espacios que muchos alumnos no conocen, la Ruta de Viladrau. Es una ruta que pocas veces los alumnos han ido a Viladrau, pero es que incluso la Ruta de los Dragones de Barcelona es una ruta que... recorre espacios teóricamente muy muy muy conocidos pero que siempre siempre siempre mmm muchos alumnos no lo conocen eh? Incluso a veces hago la broma que confunden a la catedral de Barcelona con la Sagrada Familia, por lo tanto, ese conocimiento de espacios es importante. Ese día sobre todo es muy importante la organización, y que cada uno pueda leer su texto y que haya... que se comparta lo que se ha hecho, de acuerdo? Y luego la fase final, lo que se hace después, claro el problema de este tipo de actividades que yo creo que es común a la mayoría de las actividades que se hacen afuera del aula, es que pueden quedar a veces como un divertimento, ¿no? Y si estamos aprendiendo, tenemos que intentar recoger de alguna manera lo que se ha hecho. Es decir, hay que intentar dar una consigna, una actividad a posteriori en la que el alumno refleje lo que ha aprendido de alguna manera, y eso puede ser de mil maneras eh. Elaborando una página web es la más espectacular, pero puede ser haciendo un texto, puede ser haciendo otro texto sobre los dragones como se puede observar en la ruta, en la página web de los Dracs Literaris donde hay varias actividades. Pero la idea es siempre que se haya previsto una actividad que haya que mmm demostrar lo que se ha aprendido, una actividad creativa normalmente para hacer un poco más entretenida pero también reflexiva ¿vale? Me hablas de cómo se relacionan las tres etapas, claro siempre dependerá del modelo de ruta que haya, pero bueno... claro mmm digamos que así improvisando una categorización, es antes tendríamos que entender el texto, el día de la ruta es compartir ese texto y esa sapiencia con los compañeros y aprender de los textos que te comparten los compañeros y el día final sería ir más allá de ese texto, buscar algún punto de... de originalidad ¿vale? Es decir, desde mi óptica didáctica en general pero en las rutas es fundamental, es esas actividades que se plantean siempre tienen que tener unas posibilidades de ser actividades abiertas ¿de acuerdo? Es decir que el alumno muestre su creatividad, siempre conforme a lo que se ha estado aprendiendo.

PREGUNTA 6: En esta pregunta 6 ¿cómo se establece el vínculo entre territorio y literatura dentro del aula y fuera de esta en la ruta? Aquí no te sabría yo exactamente lo que me estás preguntando, por lo tanto voy a contestar lo que me parezca y si no pues me pides una aclaración ¿de acuerdo? Vamos a ver. Las rutas literarias más canónicas, las que por ejemplo trabajan Llorenç Soldevila y Alexandre Bataller sobre todo, son rutas que se basan en espacios literarios. Es decir, se conoce que cada autor está relacionado con unos espacios porque nació en ellos porque se inspiró porque es donde tomaba unas copas, porque paseaba por ellos, porque hay un monumento que lo recuerda. por lo que sea. Entonces los profesores y los alumnos que elaboran rutas lo que hacen es vincular textos con sus espacios literarios ¿de acuerdo? Textos que a veces son de una motivación muy clara, por ejemplo si dice tomábamos el café en el café de Baix y vas al café de Baix y es ahí en esa mesa se tomaba el café Fulanito de Tal ¿no? Y a veces son relaciones un poquillo más cogidas por los pelos porque no hay un texto que por ejemplo sea acorde con el monumento porque el monumento se puso cuando el escritor en cuestión ya estaba muerto ¿no? Pero bueno, más o menos la relación está bastante relacionada, por lo tanto el cuando tú montas rutas con espacios literarios digamos que lo único que tienes que, tu trabajo es seleccionar los espacios literarios y luego buscar los textos que mejor ilustren esos espacios en función también del público destinatario de la ruta, que los puedan entender, etcétera, etcétera, ¿de acuerdo? Hay otro tipo de vínculo que es el que a mi siempre me ha motivado más, que es lo que llamo las rutas de espacios literaturizados o lo

79 *que podríamos llamar literaturización de espacio. Es decir, los escritores ya literaturizaron*
80 *espacios ¿de acuerdo? Pessoa literaturizó a Lisboa, pero hay muchos espacios que nadie*
81 *los ha literaturizado, o que no han sido literaturizados según qué manera. Y claro, yo nunca*
82 *podré ir a Lisboa con alumnos de secundaria, bueno, sí que podré ir pero es complicado*
83 *¿de acuerdo? En cambio, si a mi me gusta trabajar Pessoa puedo pensar "vamos a trabajar*
84 *a Pessoa y que cada alumno escoja un poema que le guste de Pessoa y piense qué lugar*
85 *de su población sería más adecuado ese poema y que lo justifique". Es en esa justificación,*
86 *esa especie de intento de vincular un espacio que no es literario con un texto que sí que lo*
87 *es, pasa por una interpretación, una interpretación a veces más literarias y a veces más*
88 *personal. En el fondo cuando leemos estamos haciendo ese tipo de operaciones mentales y*
89 *por eso me interesa. Primero, porque hacemos ese tipo de operaciones mentales profundas*
90 *de comprensión e interpretación y de correlación de los textos; y luego por un tema práctico,*
91 *es decir, yo en la población donde está el instituto puedo hacer una ruta con cierta facilidad,*
92 *yo puedo salir a Premiá, por Premiá, por Barcelona, por la ciudad que sea más o menos con*
93 *un permiso sencillo, pero irme a Lisboa es un trajín. Entonces aunque sea bonito ir a*
94 *lugares lejanos, hay que combinar entre las posibilidades con la realidad ¿no? Y entonces*
95 *bueno, pues esa literaturización de espacios tiene una parte práctica, una parte digamos*
96 *intelectual y aparte un reto ¿de acuerdo? Es decir un reto de conocimiento del territorio, es*
97 *decir, cuando literaturizamos un espacio próximo al alumnado normalmente se lo miran con*
98 *unos ojos que nunca lo habían visto, porque a veces ni lo habían visto ¿de acuerdo? Y es*
99 *una manera de reconocer ese territorio. Y esas son las experiencias que para mi han sido*
100 *más gratificantes.*

101 *PREGUNTA 8: Bueno creo que ya la pregunta 7 te he respondido sobre las dificultades. El*
102 *trabajo fuera del aula es complicado y yo creo que es son esas cartas que uno tiene que*
103 *jugar cuando las cosas están bien organizadas, ¿de acuerdo? Para que sea una*
104 *experiencia exitosa para el alumnado, para el profesorado, sino es, seguramente fuera del*
105 *aula se multiplica todo, ¿no? Se multiplica el aprendizaje, si hay aprendizaje, y se multiplica*
106 *la desesperación del alumnado y del profesorado si pasa eso. Entonces bueno pues hay*
107 *que ser estratégico hay que tener buena experiencia hay que incluso decidir que algunos*
108 *alumnos no van a esa actividad, eso yo lo llevo muchos años haciendo, es decir, yo monto*
109 *una salida pero tú no vas porqué porque no te sabes comportar en el aula. En ese sentido*
110 *yo creo que es muy importante que los centros educativos sean conscientes que para*
111 *salvaguardar los beneficios de las actividades fuera del aula, a lo mejor hay que educar a*
112 *algunos alumnos solamente en el aula, puede parecer discriminatorio pero lo contrario*
113 *también lo es, porque a la práctica los centros que no controlan los alumnos que salen del*
114 *aula, lo que acaba pasando es que no se hacen actividades fuera del aula, eso sí que es*
115 *una discriminación, decir se haber dejado de hacer viajes de fin de curso, se han dejado de*
116 *hacer viajes de estudio, colonias, salidas de un día, simplemente porque algunos elementos*
117 *no se comportaban. Entonces sintiéndolo mucho el instituto es como cualquier sitio social si*
118 *alguien no sabe comportarse no tenemos que pagar todos por él, pero él sí que tiene que*
119 *pagar, no pasa nada, es igualmente educativo, él no va, un alumno que en clase no sabe*
120 *estarse quieto, que te interrumpe, que te insulta, no tienes porqué llevarlo a que insulte a*
121 *alguien más, eso es una obviedad. Yo creo que en esa gestión de lo que son las actividades*
122 *fuera del aula, los centros tienen una gran responsabilidad, porque si lo tienen claro las*
123 *actividades se organizan con ilusión, funcionan y siguen si no lo tienen claro el profesor se*
124 *quema y las olvida, ¿de acuerdo?*

Número entrevista: 2
Fecha: 28 abril 2020
Medio: Skype
Entrevistada: Judith Barnés
Duración: 49:13

125 “por la parte de las rutas literarias decirte que gustan mucho, ¿vale? Porque es una manera
126 diferente de acercarte al poeta. Eh, Brossa entendía el poema desde múltiples perspectivas
127 ¿no? Y entendía que un poema no se quedaba encerrado en un libro ni tampoco en un
128 papel, por eso decidió construir este tipo de propuestas, ¿no? Con esa idea, si la gente no
129 viene a los libros, saldré yo a la calle, ¿no? Entonces es una manera para la fundación de
130 reivindicar el patrimonio literario de este poeta, porque además tenemos que tener en
131 cuenta que muchos poemas de Brossa están en el centro de la ciudad, mucha gente pasa
132 por delante de ellos y mucha gente no sabe que eso es de Brossa, ¿no? Entonces, el hecho
133 de que los más pequeños sean los que se familiaricen con estas obras y que luego cuando
134 pasen por delante de ellas les puedan decir a sus padres mira esto lo hizo Brossa, pues ya
135 es un gran avance”

136 Explicación de las actividades (ella le llama “oferta” de actividades”)

137 -Ruta Ciutat Vella: tiene cuatro puntos o cinco dependiendo el ciclo. El recorrido empieza en
138 un poema urbano *Barcino* y se habla sobre el alfabeto.

139 “el encuentro con diferentes espacios nos permite hablar sobre temas, por ejemplo la ruta
140 que pasa por la tienda *El ingenio* nos permite hablar sobre el carnaval”

141 -Rey de la magia: otra tienda histórica. Vínculo con la magia.

142 -Espacio escénico Joan Brossa: pequeño teatro. Escenario en medio de una plaza de color
143 rojo. Brossa como dramaturgo. (hasta aquí con primaria)

144 -Fundación.

145 El monitor va sacando cosas de sus bolsillos para ir presentando. La chaqueta es como el
146 factor sorpresa que el alumno espera en cada parada. Es como el hilo conductor.

147 Rutas de segundo ciclo de secundaria y bachillerato:

148 -En Sant Gervasi: 5 puntos. 2 de ellos son fachadas de edificios. Otros 3 tienen relación con
149 intervenciones que hizo Brossa en la calle.

150 Se explica el contexto histórico en el que se enmarca la obra de Brossa. Contenido más
151 social y comprometido con la época.

152 “Tenemos un dossier con poemas que se van leyendo durante el recorrido, aquí sí que se
153 fomenta mucho la lectura por parte de los alumnos. Y al final siempre hacemos como una
154 dinámica creativa que en este caso consiste en crear una especie de cadáver exquisito a la
155 manera del surrealismo”.

156 Dado con pictogramas para crear una frase, se escribe en una de las páginas del libro, así
157 se va formando un cadáver exquisito.

158 -Rambla: “Un recorrido por la rambla empezando por Plaza Catalunya partiendo por la idea
159 de que Brossa decía que el lugar más bonito para pasear por Barcelona era la Rambla,
160 porque era un lugar vivo en el que pasaban muchas cosas. Mirar la rambla no con la mirada
161 del turista sino con la mirada de Brossa, y por lo tanto es una mirada transformada de la
162 realidad y por lo tanto convertimos la rambla en un paseo que es lo que no es, ¿vale?
163 Entonces hacemos todo un recorrido bajando con distintas dinámicas también y en esta ruta
164 ponemos mucho el énfasis en los referentes creativos de Brossa”.

165 Se llega a la filmoteca porque Brossa también escribió guiones cinematográficos.

166 “y partiendo de la base de que la ruta es una mirada transformadora hacia la rambla, lo que
167 hacemos es acabar en la filmoteca y ver una película de 20 minutos el guión de la cual fue
168 escrito por Brossa”.

169 Explica lo que hace con los más pequeños, dos actividades en la calle en unos jardines, no
170 es una ruta como tal. Velodrum de Horta hacen una ruta por el poema de las letras de
171 Brossa, hablamos de cómo se crea un poema. Se centran en los aspectos de la importancia
172 del alfabeto.

173 En Montjuic se hace una especie de Yimkana y propuesta lúdica de juego.

Estas actividades se plantean como una primera propuesta, para que el alumno conozca a Brossa. La idea es que después de esta actividad se siga trabajando.

“Nosotros consideramos estas actividades como una primera propuesta, es decir, sirven para que el alumno descubra a Brossa, pero nuestra idea siempre es que después de esta actividad se siga trabajando al poeta en el aula. Es decir, que no se quede en una anécdota de hago una ruta dos horas, ya sé quién es Brossa me voy a mi casa y mañana hago otra cosa”

Referencia a la página web laberintsbrossian.com, bloque educativo de cuatro pestañas.

Actividades previas: *“Nosotros, cuando hacemos una actividad, primero mandamos un correo a las escuelas con una selección de publicaciones del bloque educativo para que el profesor antes de hacer la actividad haga una pequeña introducción de Brossa, que no entre en detalle pero que sí que les explique que mañana o dentro de unos días vamos a visitar este poeta, que les enseñe alguna obra de Brossa y que les explique cuatro cosas, ¿no?”.*

Entonces lo que hicimos era, bueno, hemos creado una A gigante, una especie de lona, que tiene como velcro y se monta y se desmonta y entonces con ellos hacemos el acto de montar la a, luego la desmontamos, paseamos por todo el poema con la letra a, es una letra de color rojo, y es como el elemento que más les impactó. Así que hacemos como un recorrido poético por el espacio, en el cual se activa mucho más el cuerpo, ¿no? Porque también detectamos que la ruta era muy pasiva y que los niños pequeños necesitan moverse, ¿no? Entonces acabamos convirtiendo el paisaje en un paisaje poético en el cual nos desplazamos con la A que representa a Brossa. Todo esto en la ruta previa no lo teníamos, pero a esta conclusión nos llevaron las observaciones, los dibujos y los ejercicios que los alumnos habían hecho, ¿no? Luego por ejemplo con la Yincana de Montjuic vimos que el formato yincana funcionaba, pero que quizás lo que faltaba, en general, era que el teatro de Brossa aparecía muy poco, y partiendo de la idea que los Jardins Joan Brossa tienen toda Barcelona al pie, lo que hicimos es convertir los jardines en una especie de escenario y entonces las dinámicas de la yincana en lugar de ser como; “ahora hacemos circo, ahora hacemos poemas visuales” (voz de imitación), están muy centrados en el tema del teatro de Brossa, poesía y teatro, entonces lo que hacemos es en cada lugar de la yincana, tienen que hacer una acción, ¿vale? Una acción /error de audio/, una lectura de poemas, pero muy también activa, con una actitud mucho más activa, ¿vale? Y luego por ejemplo de la Ciutat Vella, justamente ahora, o sea se hizo el año pasado pero es ahora que estamos haciendo los materiales, porque claro todo esto ya no solo conlleva hacer un guión nuevo, sino que conlleva crear materiales nuevos para la ruta. Entonces como la fundación somos muy pocos, ahora no estoy yo sola pero somos un equipo muy pequeño, vamos haciendo poco a poco, y ahora justamente estamos creando los materiales de Ciutat Vella y lo hemos convertido en un juego de la oca, porque precisamente con la escuela con la que trabajamos introdujeron esta idea, de hacer como una especie de tablero de juego, y partiendo de la idea de que Brossa tiene un poema que se titula el juego de la oca, donde describe todo el juego de la oca, hemos convertido todo el recorrido por Ciutat Vella en un tablero gigante y cuando tiras los dados, en función de la casilla donde caigas, tienes que superar una prueba.

J: *“a ver, las rutas para mí tienen un problema que es el espacio urbano, además Barcelona, porque no es un espacio acogedor y agradable para ellos, ¿no? En el sentido de que tú piensa que hay gente incluso que no vive en Barcelona y viene un día a Barcelona a hacer la ruta, entonces claro, imagínate unos alumnos de secundaria que viven en un pueblo, en la montaña, y vienen a Barcelona a hacer la ruta, claro, para ellos ya es euforia máxima venir a Barcelona a hacer una actividad, ya los ves como nerviosos. Luego, para mí el problema que tienen las rutas es que los espacios no son agradables, ¿vale? Hay muchísimo ruido, muchísima gente, las calles son estrechas, entonces esto crea como cierta tensión, porque una cosa que tiene que propiciar la ruta es que estés bien, a nivel anímico digo, que estés en predisposición para hacer ese tipo de actividad que requiere de atención que requiere de lectura, que requiere de reflexión, y por lo tanto estos requisitos en un espacio lleno de coches que pitan, lleno de gente que va corriendo, que habla que grita,*

229 gente que te empuja porque necesita pasar y tú estás ocupando el espacio con veinte
230 alumnos de secundaria. A mí lo que me pasa es que les he cogido como un poco de manía
231 a las rutas, tengo que decirte (sonriendo), porque claro, **no es lo mismo hacer una actividad**
232 **educativa en un aula o en un museo, en la sala de un museo, o en un sitio tranquilo o en**
233 **Velodrum, el Velodrum sí que es agradable, porque no deja de ser como un parque, o**
234 **Montjuic es agradable, pero claro hacer un recorrido por la Rambla, por Ciutat Vella, por**
235 **Sant Gervasi, a mí me estresa.** Y lo malo es que si tú como educadora estás estresado o te
236 agobias, esta sensación de agobio también la acabas transmitiendo a los alumnos, ¿no?
237 Entonces yo qué les digo, pues les digo que, cuando presento la actividad, les dices que
238 esa ruta, no les dices que dura dos horas, porque si les dices que dura dos horas porque
239 sino ya “oo dos horas” (imitación de los alumnos que no quieren que sea tan larga), eso es
240 importante no decirlo (sonriendo). Pero sí que se les dice que la ruta tiene tantas paradas y
241 que lo que se les pide es que durante el recorrido de un sitio para otro se desfuguen, es
242 decir, que hablen con sus compañeros, que se distraigan, que si tienen que coger algo que
243 lo cojan, pero en el momento en que se llega al punto de actividad se requiere silencio
244 absoluto para escuchar al educador y para entender lo que estamos haciendo, ¿no? Porque
245 si no realmente los pierdes, se agobian mucho, y este para mí es un problema muy grande.
246 Entonces en relación con lo que tú me decías de si ves algo, pues yo en general lo que sí
247 que veo es que ellos parten de una idea de poesía, ¿no? muy vinculada con esto que tú
248 dices, perdona lo que yo decía, pues la poesía qué es, pues la poesía es rima, la poesía es
249 bueno verso, estrofa, tal, se quedan mucho en la forma, pero cuando acaban de hacer la
250 ruta ven la poesía de otra manera, acaban de hacer la ruta ya no te dicen la poesía es rima
251 dicen que la poesía es otra cosa ¿no? Entonces lo que sí que veo es que de principio a fin
252 ellos han hecho un cambio, hay un cambio de chip en ellos y han entendido que la poesía
253 no solo es una forma sino que son muchas más cosas, son maneras de hacer, son maneras
254 de expresar maneras de comunicar, entonces sí que hay un cambio, hay una evolución en
255 ellos.
256

Número entrevista: 3
Fecha: 28 abril 2020
Medio: Zoom
Entrevistada: Mia Güell
Duración: 44:43

257 Explica que el lugar literario es muy importante, es básico, por eso lo que hicieron fue
258 buscar, que ellos quisieran descubrir y si había literatura ligada a estos sitios. Anécdota
259 sobre visita a la Catedral del Mar “*nadie quiso hacer la Catedral del Mar, que es una de las*
260 *catedrales más preciosas que existen, y porqué porque no les interesaba el texto que*
261 *estaba vinculado a esta. No leímos nada ahí, sí delante porque había un lugar literario que*
262 *es importantísimo, pero también nos podemos encontrar con esto, que el lugar sea*
263 *maravilloso pero la literatura que está unida no sea tan importante o no haya un texto*
264 *apropiado”.*

265 Explica que la ruta literaria siempre debe tener como base un objetivo e intentar marcarlo,
266 porque a veces cuesta si no es muy claro.

267 Vivencia: “*El comedor está igual que como lo describe el autor, o sea que nos sentamos en*
268 *torno de la mesa y allí leemos. Y se te ponen los pelos de punta porque la gente empieza a*
269 *mirar, mientras es el que lee, miramos los frescos que se describen y es maravilloso y es*
270 *vivencial, es vivirlo, es respirarlo, es una pasada. Pero se tiene que buscar siempre el*
271 *objetivo principal es que tenga una intención, no es una excursión literaria”.*

272 Relata que a veces es lo que cuesta más, que buscan un título que permita fijar este
273 objetivo. Después de buscar muchas fórmulas, aunque haya muchos objetivos, pero el
274 principal de por qué van a salir, qué van a hacer, el título les ayuda, se está bastante tiempo
275 buscándolo.

276 Ruta en Perpignan: ruta literaturizada de una leyenda, después literaturizaron estos lugares.
277 Antes habían buscado la historia, donde pasaba. “*Durante el recorrido surgen muchísimas*

278 cosas entonces tienes que ir documentado, hemos preparado. La ruta es el regalo, o sea
 279 que la ruta es el regalo de todo el trabajo que hemos hecho anteriormente. Trabajamos los
 280 textos pero antes descubrimos los lugares, después de toda la preparación lo que tienes
 281 claro es cómo se va desenvolver más o menos".

282 La improvisación siempre está presente al momento de salir. Las cosas nunca salen como
 283 han de salir, "pero normalmente esta improvisación es riquísima" "documentarlo de alguna
 284 manera porque es historia. Estar atento y coger lo que te surge" "Qué he encontrado, qué
 285 he echado en falta, si repito una ruta que siempre hayan cosas nuevas, que a mí me
 286 aporten mucho, que la reflexión sea qué he aprendido, qué he descubierto"

287 La reflexión que pueda surgir después.

288 Recepción de alumnos: hay un momento de la pre ruta, cuando ya han encontrado un título
 289 y están marcados los objetivos, en el que hay que motivarlos. Parece que todo baja un poco
 290 entonces se acude a poemas musicalizados o trailers relacionados con la ruta, para
 291 motivarlos otra vez.

292 "Durante la ruta es una pasada, primero porque la gente cuando sale fuera es muy diferente
 293 que cuando está en la clase, ni mejor ni peor, es diferente. Después ellos también te ven
 294 diferente" de un lugar a otro, intenta siempre ir de un grupo a otro "porque de aquí se saca
 295 un montón de cosas, comentarios estos que haces caminando, son valiosísimos, y
 296 normalmente es que les comento si me dejan grabarlas porque son muy importantes,
 297 porque la gente está relajada. Y ves que además, a medida que va pasando de un lugar a
 298 otro, dejan más los comentarios de "uy que bien saldré con tal", a "uy este texto me ha
 299 interesado". Y esto es maravilloso, siempre pasa".

300 Evidencia: lo graba o va con una libretita para anotar lo clave, porque después en la post
 301 ruta se conversa. Una clasificación de los textos o escritores que ya son muy conocidos, "se
 302 trata de disfrutar la literatura y vamos a buscar lo que gusta". La libretita de notas siempre.

303 Actitud del estudiante: "Salir es un regalo, el regalo es salir, una de las cosas que siempre
 304 les transmito es que no es una excursión" "Es importantísimo que tengan conciencia que
 305 saldremos porque hemos trabajado muchísimo y van a gozar de lo que han trabajado en el
 306 aula. Al final, lo van a vivir".

307 "En principio es ver la actitud de la gente que van entrando, lo bueno es esto, se dejan
 308 llevar".

309 trabajo de lectura y fluidez, expresión oral. "Cuando lo ponen en práctica en el lugar es
 310 fantástico".

311 "La gente está poco preparada para enseñar en el instituto literatura, pero yo a eso le saco
 312 hierro, o sea que, es igual, estáis poco preparados, bueno, ya, nos vamos a preparar, pero
 313 si queréis triunfar, vamos a hacer rutas. O sea, las rutas está demostradísimo que a los
 314 adolescentes les gustan muchísimos hacer rutas, lo que pasa es que tienes que tener claro
 315 qué tipo de rutas".

316 "Es muy importante la post ruta, y la gente se la suele dejar, el tema de cómo lo he hecho y
 317 qué tengo que hacer. Porque siempre salen cosas que ni tú te planteas. Pues sí que el
 318 porcentaje es espectacular de la gente que sale satisfecha y que ha aprendido mucho. Es
 319 muy humano, que descubres a mucha gente que en clase a veces pasan desapercibidos y
 320 luego ahí los descubres de otra manera. La parte humana de la ruta es básica, estableces
 321 vínculos, porque creas eso, las ganas de, de descubrir. Y porque descubres que siempre
 322 tienes, aunque no lo quieras, los tienes ya más o menos, no clasificados, pero qué dirán,
 323 cómo respiran. Y entonces salimos a respirar de otra manera y es, son descubrimientos".

Número entrevista: 4
 Fecha: 30 abril 2020
 Medio: Blackboard Collaborate.
 Entrevistado: Alexandre Bataller
 Duración: 01:10:27

325 A: "Esto es gracioso, ¿no? Que, que te interese este tema, porque es un tema que es
 326 verdad que hace diez años esto no lo tocaba nadie, ¿no?".

327 *“Nosotros teníamos una asignatura que se llamaba literatura catalana y era una asignatura*
 328 *estrella optativa. Unos años tenían quince otros treinta, pero porque sabían que hacían*
 329 *viajes literarios”* Cuenta diversas experiencias.

330 En Elche conocía a un poeta y contactaba con él, se hacía una fiesta literaria. *“El objetivo*
 331 *siempre era la capacidad de que ellos vieran que lo que yo enseñaba en el aula, existía en*
 332 *la vida real”* Todo estaba al salir por la puerta.

333 Veía que cuando salía con ellos había una fidelidad, a la vuelta ya comen de tu mano
 334 porque has estado compartiendo con ellos, había una euforia literaria.

335 *“íbamos cargados de libros y tal, y había como una euforia literaria, íbamos a librerías, a*
 336 *bibliotecas, o sea todo tenía que ver con la literatura, incluso cuando salíamos de marcha*
 337 *por la noche estábamos escribiendo versos, o sea jeso era una gran fiesta literaria!”*

338 Siempre partir del punto de que habían otras situaciones fuera del aula en las que se usaba
 339 la lengua fuera del aula, alumnos que no usaban el valenciano, terminaban usándolo a
 340 través también de la literatura.

341 Fase 1: Actividades en torno a un libro por ejemplo, se preparaba el profesor. Edad crítica
 342 16 años en la que el alumno hay que seducirlo, caían del caballo como San Pablo. Muchos
 343 que luego siempre se acuerdan de eso, de las rutas literarias.

344 El año 2009 deja el instituto y eso es muy duro, porque su vida estaba centrada en eso.
 345 Llega a la universidad para formar futuros maestro. Empieza a hacer rutas con ellos. El
 346 2010 hace un pequeño grupo de investigación en el que hacen rutas literarias. Al principio le
 347 ponían muchas trabas, *“hago todo fuera del aula porque también tengo esa necesidad”*.
 348 Ese pequeño grupo creció (grupo de geografías literarias), *“esto yo no lo investigaba, lo*
 349 *hacía natural” “ahora me ha tocado escribir reflexionar, qué competencias y abrir el campo a*
 350 *otros modelos de rutas diferentes”*.

351 Relata que ahora cuando las haces los alumnos hacen como algunos productos, son
 352 diferentes a lo que él hacía en el instituto. Ahora se hacen estos congresos y encuentros
 353 para que todos compartan. Aquí en valencia hemos puesto en práctica más de 50.

354 *“Yo no la hago nunca igual. Lo que me ha sorprendido es ver que hay gente que codifica*
 355 *una ruta, un ayuntamiento, una institución, y la deja ya ahí para siempre, eso está muerto, la*
 356 *vida es que tú la tienes que adaptar, cuanto tú la haces para educación, cuando la haces*
 357 *para turismo, pues igual es otra cosa”*.

358 Fase 1: Preparación de la ruta. *“La planificación que yo hacía en secundaria era totalmente*
 359 *diferente a cuando lo hago yo ahora. Ahora son alumnos de universidad que tienen que*
 360 *elaborar su conocimiento”*.

361 Primero hay que saber diferenciar los tipos de rutas, el destinatario, el lugar, el tema, de un
 362 autor, géneros. *“El modelo clásico es que yo estoy en un lugar y yo me documento sobre*
 363 *toda la literatura producida en ese lugar, esa es la ruta clásica el modelo de Soldevila*
 364 *diríamos. Es que yo tengo que apropiarme de ese contexto y si yo estoy en Campanar yo*
 365 *tengo que documentarme de que ha pasado ahí desde que en mil trescientos mil doscientos*
 366 *treinta y ocho se configura esa localidad, entonces como yo puedo ir recuperando como ha*
 367 *habido literatura durante ocho siglos”* *“El alumno no tiene porqué saberlo”* Hay veces que sí
 368 que tiene que investigar el alumno, pero no siempre. El profesor se documenta, la prepara,
 369 puede pasar un año de documentación. El alumno ahí no puede preparar, ellos leían los
 370 textos y una vez lo han leído, ya visitamos. La sorpresa era ver que esos textos estaban en
 371 la pintura de un museo o etc.

372 Hay mucha importancia en el profesor que tiene que prepararlo todo, además que en la ruta
 373 también se contacta a gente para que llegue y participe. Sorpresas que los estudiantes no
 374 saben. Muchos detalles y los estudiantes se van encontrando sorpresas. *“También*
 375 *comemos juntos, y esa comida también tendrá que ver con la literatura”*. Muchos detalles de
 376 aportación colectiva de los alumnos, *“que todo el mundo sienta que va a una gran fiesta”*.
 377 Muchas veces cuando ya hay que volverse, no quieren irse a sus casas. La preparación
 378 tiene que ver con los textos, por ejemplo Soldevila que tiene su dossier. *“Estoy muchas*
 379 *semanas preparando la ruta, la gran celebración. Eso es lo máximo”* *“Entonces toda la*
 380 *gente que me encuentro, escritores poetas, el día tal tiene algo a hacer, vale, ¿podrás venir*

a la comida? Entonces a la comida esa a lo mejor tengo uno que nos va a recitar en la sobre mesa unos poemas con una música que ha preparado”.

“El problema que yo veo es la gente que esto piensa que es una mecánica que lo haces y ya funciona, entonces eso si la haces así está muerto”.

“si tú no te lo crees si tú no manifiestas tu entusiasmo eso es vale, funciona, pero, pero (busca las palabras) es como ir al trabajo, como Sabina, hay mujeres que van a lavar como van al trabajo, esto, esto es un acto de amor, esto es tu gran aportación de ese curso, hacemos esa ruta, eso no es una rutina como otra, no no, eso es, ellos saben que es el gran acontecimiento”.

Fase 3: “Correos electrónicos que llegaban explicando el impacto que había tenido en ellos, porque todo esto se basa en la emoción, en la emoción de leer los textos y la emoción de ese grupo que lo vive en comunidad” A veces hay algunos que escriben un diario.

“De un lugar que yo había pasado mil veces pero no sabía que tenía esta significación, por tanto está resignificado, para mí siempre ahora que paso por allí veo que esa es la casa del poeta Ausiàs March”.

Otras veces también se les pide que lleven su teléfono móvil y hagan un registro, videos, imágenes. Se utilizan los mapas, se pueden preparar esos mapas del itinerario. A veces se les pide un trabajo posterior.

“Normalmente lo integramos en una secuencia didáctica de actividades, por tanto, todo esto es evaluable, pero hay otros momentos que le damos un carácter de voluntariedad”

En algunas salidas partían con 50, luego 30 se quedaban a comer y ya solamente 10 al café y escribían unos versos, estos ya eran los fidelizados. “Pero eso es otro modelo eh, de ruta que yo hacía, o sea que modelos hay muchos. Lo normal es integrarla dentro de un proyecto y que vean que esto no es un divertimento, o sea que eso es como, no es como el teatro y vas al teatro nos divertimos, no no, vamos al teatro porque esa es nuestra actividad escolar. Hacemos la ruta porque es nuestra propuesta que va dentro de una organización de secuencia didáctica”.

Involucrar otras disciplinas: “Claro, eso lo hacíamos, ahí el problema es que debe ser aprobado por un consejo escolar”. A veces el profesor habitual era el de historia. O compañeros del departamento, de arte, de historia del arte, normalmente los profesores de sociales.

Origen desde otra área: “Estamos utilizando un instrumento que habitualmente lo han utilizado los de sociales, lo del trabajo de campo lo de las salidas fuera del aula. Pero estamos haciendo la pequeña revolución de la literatura. La enseño con el espacio, yo la enseño con el territorio, hay muchos recursos, la enseño sobre todo con la creatividad, con los talleres literarios, eso sería la base, y el taller literario yo lo combino con el espacio, con la salida fuera del aula”.

El proyecto se puede hacer de cualquier manera, se le da el componente literario y te permite conectar con otras áreas. Con secuencias didácticas con su programación, sus competencias, sus objetivos, evaluación, rúbricas compartidas.

Explicación de una ruta que finalmente no pudieron hacer por el covid.

Evidencias de aprendizaje durante el recorrido de la ruta: “Yo las recojo pero tampoco las puedo evidenciar ni puedo presionarlos de que los estoy evaluando, ¿no? En el fondo tú ahí, lo que te sirve es para conocer a los alumnos fuera del aula, es cuando los conoces realmente, y es cuando ves si realmente esos alumnos, no se están interesando, no se están motivando porque el objetivo es provocar esa emoción, ¿no? Esa emoción en los distintos lugares. Entonces, yo la tengo que contagiar, pero yo quiero que ellos. Pero claro, tampoco los presiono”.

Evidencias: “A veces leen textos, a veces recitan textos. Todo eso a veces lo grabamos, por tanto evidencias van quedando”.

Anécdota ruta nocturna: ruta sobre momias valencianas con un profesor de sociología, personas momificadas de distintos siglos y de algunos de conservan reliquias. Con códigos QR salimos por la noche y vamos por la ciudad, a veces vamos a casas de escritores, pasamos a comer, evidencias a veces escritas, les pedía que hicieran versos, o hacer un cadáver exquisito que permitía hacer un escrito grupal.

436 Los llevaba a la Oveja Negra, "Yo entraba ahí y ellos se tomaban su cerveza pero allí
 437 habían unos textos poéticos".
 438 I: estudiantes que no están tan motivados: "Esto está hecho, lo bueno que tiene es que
 439 iguala a todo el mundo. El que es sobresaliente quiere más, él lee por su cuenta, y los que
 440 no van bien... Todos tienen su lugar ahí. Cualquier alumnos tú le das un trabajo, porque ese
 441 alumno que no le gusta, le das una responsabilidad". "Hay muchos que van por ahí por el
 442 patio recitando versos como si fuera una consigna de rock". "O sea que esto lo hacía yo
 443 para igualar, porque ahí no se nota, porque en la salida todos estamos igualados". "No
 444 queda tan en evidencia como con un examen clásico. A mí me gusta porque esto sirve,
 445 bueno uno tiene un grupo, pero es para que vayan todos". Alumnos muy motivados, lo iban
 446 a buscar a su casa para preguntarle cuándo harían una ruta.
 447 (Se pone serio y mira lo que tiene escrito, pero cuando habla de las rutas se emociona, se
 448 ríe, cuenta anécdotas, pero luego vuelve al centro, se corta en mitad de la frase y responde
 449 la pregunta) "la ruta, lo bueno que tiene es que te permite, eso no, la salida te permite la
 450 convivencia de que todos los iguales".
 451 Desarrollo de competencias fuera del aula: "Todas las competencias de lengua y literatura
 452 las trabajamos. La lengua oral, la lengua escrita, el uso de las TICs, gestionar información,
 453 interpretar las obras y ponerlas en contexto, que eso es lo principal, ¿no? Porque cuando
 454 leemos una cosa ya no la leemos igual eeh como si fuera una lectura y la imaginamos, o
 455 cuando vemos que eso existe, o cuando vemos que esa persona cambia tu vida".
 456 "Los beneficios para mí siempre son, yo veo que los espacios, en el espacio está en tiempo.
 457 Entonces cuando salimos a mí me gustaba transmitirles la idea de que yo no veo ese
 458 edificio, ese edificio lo han hecho hace 50 años. Pero aquí, durante ocho siglos, aquí
 459 pasaba por ejemplo una acequia de agua que hicieron los árabes".
 460 "Una manera de ver el espacio con una perspectiva histórica, una perspectiva especial y ver
 461 que la lengua es una cosa viva, ¿no?".
 462 Tenía que hacerles ver que la lengua histórica era esta, enseñarles valenciano.
 463 Importancia a la literatura de transmisión oral, de la tradición, de las generaciones
 464 anteriores. "No es un cuento que está muerto escrito en un libro".
 465 Trabajar con la literatura popular, cuentos asociados a lugares (ejemplo de Perú).
 466 Situaciones lingüísticas de subordinación lingüística.
 467 "Para mí las competencias, estas de interactuar con el medio eran estas" se refiere por
 468 ejemplo a ir a un lugar a comer y tener coordinado con el lugar que solamente hablaran en
 469 valenciano, oír la lengua.
 470 Ejemplo: ruta de la guerra civil, cuando tú estás allí me gusta que lo cuenten con sus
 471 palabras, que ese mediador te cuente la experiencia suya, el impacto es oír de primera
 472 mano, por eso son técnicas de sociales.
 473 "Yo creo que todo esto es una fuente de motivación enorme, se rompe la rutina, les motiva
 474 muchísimo para hacer el trabajo, y la salida pues es la cristalización de las experiencias
 475 previas y siempre mucho mejor de lo que te imaginabas".
 476 Como profesor te has de hacer uno entre ellos, involucrarte, leer con ellos, comer, convivir
 477 con ellos, romper su percepción previa, tienes tu pequeño momento para entrar en eso.
 478 Ofrecerles esas posibilidades, cosas que por sí mismos no verían.

Número entrevista: 5
 Fecha: 12 mayo 2020
 Medio: Zoom
 Entrevistada: Ester Sobré
 Duración: 32:38

479 Currículum: "Cuando te implicas en un proyecto de este tipo que es el temario, los
 480 contenidos, el programa se te va un poco al traste. Pero al final lo pones en una balanza y
 481 dices, bueno, yo prefiero que este alumno desarrolle su educación literaria y de algún modo
 482 fomentar su hábito lector que no se explicar que es una oración subordinada sustantiva. De
 483 todos modos tiene que haber un equilibrio, ¿no? está muy bien este tipo de actividades,

484 promueven que él se sienta un poco el protagonista y es lo que te digo lo que les interesaba
485 a ellos es decir “¡ostras!” coger el móvil y decir: “es que abro y esto lo he hecho yo”. Eso era
486 para ellos, esto lo he hecho yo, mi propuesta está aquí”.
487 Dos tipos de ruta: una relacionada con la trama, para saber si se ha leído la novela o no.
488 Otra opción es sin leer el libro usar la aplicación para conocer el territorio.
489 Te pedía que hubieran sitios emblemáticos, como la biblioteca.
490 No he leído el libro y que te entre el gusanillo para leerlo y además descubrir Barcelona.
491 “Si nosotros tenemos siete ámbitos del conocimiento, que luego esto se concreta en
492 competencias, hay los dos ámbitos que son transversales. El que es el personal y social es
493 evidente que cuando estás fuera es cuando tienes que demostrar que has adquirido esas
494 competencias, ¿no? El saber ser, el saber estar, de algún modo, el ir a una representación
495 de teatro cualquier actividad cultural y tener una actitud correcta. Y luego darte también
496 cuenta, y eso no sé si sería una habilidad, pero supongo que, nos sé esa capacidad de
497 decir “hay vida más allá de las aulas”, en el sentido que tienen, y especialmente en el
498 ámbito humanístico. Yo creo que nos complementa mucho, yo a una ruta literaria o no, pero
499 por ejemplo visitamos la casa donde vivió Maragall, y sentarse en su sillón fue como eso de
500 decir “wow y aquí nació su hija y aquí...”, ¿no? Cuando llegó y estalló una bomba en el
501 liceo, dejó su hija aquí, bueno es ese aprendizaje vivencial. Pero yo de habilidades cuando
502 sales lo que realmente pones en juego es las competencias personales, las de relación, las
503 sociales, y luego que bueno depende del tipo de actividad pues desarrollarás una u otra
504 competencia, ya sea la de, quizás la de comunicación oral, depende, depende del tipo de
505 actividad, es un complemento, las dos se retroalimentan. No me imagino haciendo clase
506 siempre fuera y tampoco me imagino siempre encerrada, siempre entre cuatro paredes. Es
507 necesario, pues es lo que te digo, esta formación como más holística, no lo sé cómo
508 expresarlo, no sé si me estoy explicando bien”.